



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANE MARTINS

PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
DESLOCALIZAÇÃO DO OLHAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE CURITIBA.

CURITIBA

2019

CRISTIANE MARTINS

PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
DESLOCALIZAÇÃO DO OLHAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE CURITIBA.

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção de título de Mestre em Educação, no
curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e
Prática de Ensino, do Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças Maria
Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584 com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins, Cristiane.

Produção fotográfica infantil e as contribuições para a
deslocalização do olhar: uma experiência com estudantes do 5º
ano do ensino fundamental em uma escola de Curitiba. / Cristiane
Martins. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

1. Escolas públicas – Curitiba (PR). 2. Arte e educação. 3.
Ensino fundamental. 4. Fotografia. 5. Deslocalização do olhar. I.
Silva, Rossano (orientador). II. Título. III. Universidade Federal do
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **CRISTIANE MARTINS**, intitulada: **PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DESLOCALIZAÇÃO DO OLHAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE CURITIBA**, sob orientação do Prof. Dr. ROSSANO SILVA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Agosto de 2019.


ROSSANO SILVA

Presidente da Banca Examinadora


RICARDO CARNEIRO ANTONIO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


JULIANA GISI MARTINS DE ALMEIDA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


ADRIANA VAZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

Às crianças que participaram dessa pesquisa e às pessoas
que se permitem eventualmente olhar o mundo como se fossem crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que está presente em todos os momentos da minha vida, pela oportunidade de realização dessa pesquisa e por prover o sustento necessário à minha saúde durante essa trajetória.

Aos meus filhos Lara e Gustavo, que deixaram de receber a atenção necessária e merecida, enquanto eu estudava e precisava de silêncio.

Ao meu marido, pelo companheirismo e apoio.

À minha mãe e ao meu pai, por tudo que sempre me ensinaram, pelo carinho, atenção, preocupação e amor que demonstraram sempre.

Ao orientador Prof. Dr. Rossano Silva, pela paciência e pelas inúmeras contribuições para meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e da banca de defesa, Prof. Dr. Adriana Vaz, Prof. Dr. Juliana Gisi e Prof. Dr. Ricardo Carneiro, que incentivaram à busca de novos olhares para compor o *corpus* dessa pesquisa.

Às crianças que participaram da pesquisa, pelo empenho, alegria e curiosidade que demonstraram durante as atividades desenvolvidas.

À equipe pedagógica e administrativa da escola onde foi realizada essa pesquisa, pelo acolhimento e apoio.

Às famílias dos estudantes que confiaram em meu trabalho e autorizaram a participação dos mesmos.

"Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem."

(Rubem Alves, 2005, p.22)

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo identificar as contribuições da realização de produções e análises fotográficas infantis para a deslocalização do olhar com crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba. O termo deslocalização do olhar é utilizado por Fernando Hernández (2011), no sentido de ressaltar a necessidade de reflexão a cerca de posicionamentos que fixam determinados modos de olhar. A relevância desse estudo se destaca pela constatação da ampla presença das imagens no cotidiano das pessoas e pela influência que exercem na construção de olhares e modos de pensar dos sujeitos. Assim, a pesquisa caracteriza-se por um enfoque qualitativo e a coleta de dados se constituiu a partir do desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, com a participação de 29 estudantes. Desta maneira, foram aplicados dois questionários e realizadas atividades com produções e análises fotográficas durante as aulas de arte. O estudo foi fundamentado em autores que consideram a importância do alfabetismo visual (Dondis, 2003) e do alfabetismo da cultura visual (Hernández, 2000; Martins, 2006; Mirzoeff, 2003; entre outros) no desenvolvimento de posicionamentos críticos e atentos frente à constante presença e influência das imagens na atualidade. Com base na análise dos dados coletados, pode-se dizer que durante a produção fotográfica, os estudantes demonstraram posturas automatizadas e realizam registros padronizados de imagens conhecidas ou repetidas. Com a intervenção pedagógica foram evidenciadas as potencialidades do uso da fotografia nos encaminhamentos pedagógicos, como a possibilidade de enfatizar o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos no ato fotográfico e de mobilizar os sentidos em busca da construção de olhares atentos e produções com características mais próprias. Desta maneira, se compreende que a utilização da fotografia no contexto escolar, se constitui como um meio de reconhecimento e exploração das subjetividades dos estudantes e pode contribuir para a deslocalização do olhar.

Palavras-chave: Alfabetismo da Cultura Visual. Arte. Deslocalização do Olhar. Fotografia. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify the contributions of children's elaboration of photographic productions and analysis for the viewpoint displacement of the 5th grade children from an elementary school of a public school in Curitiba. The term viewpoint displacement is used by Fernando Hernández (2011), in order to emphasize the need for reflection on positions that set certain ways of looking. The relevance of this study is highlighted by the observation of the wide presence of images in people's daily life and the influence they have on the construction of subject's viewpoints and ways of thinking. The research is characterized by a qualitative approach and data collection was constituted from the development of a pedagogical intervention, with the participation of 29 students. Two questionnaires were applied, and activities of photographic productions and analysis were carried out during art classes. The study was based on authors who consider the importance of visual literacy (Dondis, 2003) and visual culture literacy (Hernández, 2000; Martins, 2006; Mirzoeff, 2003; among others) in the development of critical and attentive positions in face of the constant presence and influence of images nowadays. Based on the analysis of the collected data, it can be said that during the photographic production, students demonstrated automated poses and performed standardized records of known or repeated images. Through pedagogical intervention, the potentialities of photograph use in pedagogical practices were evidenced, such as the possibility of emphasizing the recognition of students as subjects in the photographic act and to mobilize the senses in search of the construction of an attentive viewpoint and productions with more specific characteristics. Thus, it is understood that photograph exploration in the school context constitutes a means of recognition and exploration of students' subjectivities and can contribute to viewpoint displacement.

Keywords: Visual Culture Literacy. Art. Viewpoint Displacement. Photograph. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE	62
TABELA 2 – DESCRIÇÃO DE NÍVEIS DE ENSINO E OBJETIVOS.....	63
GRÁFICO 1 – PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS NO ÂMBITO FAMILIAR	79
FIGURA 1 – FOTOGRAFIAS DE FLORES I.....	86
FIGURA 2 – FOTOGRAFIAS DE FLORES II	87
FIGURA 3 – POSICIONAMENTO DO ESTUDANTE	88
FIGURA 4 – FOTOGRAFIA DE HORTÊNSIA.....	89
FIGURA 5 – COMPOSIÇÃO COM FLOR	89
FIGURA 6 – FOTOGRAFIAS COM OS COLEGAS I.....	90
FIGURA 7 – FOTOGRAFIAS COM OS COLEGAS II.....	91
FIGURA 8 – RETRATOS I	93
FIGURA 9 – RETRATOS II	94
FIGURA 10 – AUTORRETRATOS.....	96
FIGURA 11 – FOTOGRAFIA DE JOÃO ROBERTO RIPPER	102
FIGURA 12 – ENQUADRAMENTOS SOBRE FOTOGRAFIAS	103
FIGURA 13 – ENQUADRAMENTOS NA SALA DE AULA	104
FIGURA 14 – ENQUADRAMENTOS NO JARDIM DA ESCOLA	105
FIGURA 15 – PESQUISA SOBRE CÂMERAS POLARÓIDES	107
FIGURA 16 – POLARÓIDE (IN)VISÍVEL.....	108
FIGURA 17 – FOTOGRAFIAS COM BASE NAS POLARÓIDES.....	109
FIGURA 18 – POLARÓIDES CRIADAS PELOS ESTUDANTES.....	110
FIGURA 19 – LEITURA DAS POLARÓIDES	111
FIGURA 20 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUINTO ENCONTRO.....	112
FIGURA 21 – REGISTROS DAS POLARÓIDES (IN)VISÍVES	113
FIGURA 22 – ESTUDANTES FOTOGRAFANDO.....	115
FIGURA 23 – FOTOS DE FLORES III	116
FIGURA 24 – FOTOS DE FLORES IV.....	117
FIGURA 25 – RETRATOS III	119
FIGURA 26 – RETRATOS IV.....	120
FIGURA 27 – FOTOGRAFIAS COM OS COLEGAS III.....	121
FIGURA 28 – RETRATOS V.....	122
FIGURA 29 – FOTOGRAFIA DE ÁRVORE I.....	123

FIGURA 30 – FOTOGRAFIA DE ÁRVORE II.....	124
FIGURA 31 – FOTOGRAFIA DE ÁRVORE III.....	124
FIGURA 32 – FOTOGRAFIAS COM LINHAS	125
FIGURA 33 – EXPERIMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA COM SOMBRAS.....	126
FIGURA 34 – COMPOSIÇÃO COM FLORES.....	127
FIGURA 35 – RETRATO COM FLORES	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA	14
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 HIPÓTESES	16
1.4 METODOLOGIA.....	17
1.5 FUNDAMENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	17
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	20
2.1 VISUALIDADES NA CONTEMPORANEIDADE	20
2.2 AS VISUALIDADES E A FOTOGRAFIA.....	21
2.2.2 O ato fotográfico: expressão x registro automatizado	25
2.3 OLHARES CONFORMADOS.....	28
2.4 A DESLOCALIZAÇÃO DO OLHAR	31
2.5 A IMPORTÂNCIA DO ALFABETISMO VISUAL	35
2.5.1 O olhar do sujeito na concepção do Alfabetismo Visual	36
2.5.2 O olhar do sujeito na perspectiva do Alfabetismo da Cultura Visual	39
2.6 O ALFABETISMO DA CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO	43
2.6.1 A fotografia como possibilidade educativa	49
2.6.2 Cultura Visual e fotografia na escola: análise das Diretrizes Curriculares e do Currículo do município de Curitiba	54
2.7 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	60
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	69
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	69
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	70
3.4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	72
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	74
4.1 PRIMEIRO ENCONTRO	76
4.2 SEGUNDO ENCONTRO	84
4.3 TERCEIRO ENCONTRO	97

4.4 QUARTO ENCONTRO.....	99
4.5 QUINTO ENCONTRO	106
4.6 SEXTO ENCONTRO.....	114
4.6 SÉTIMO ENCONTRO	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL	142
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO FINAL.....	143
APÊNDICE 3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	144
APÊNDICE 4 – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).....	147

1 INTRODUÇÃO

A respectiva pesquisa apresenta uma análise sobre a utilização de processos de produção fotográfica e de fotografias durante as aulas de artes, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Curitiba. A análise busca verificar as contribuições dessa linguagem para a deslocalização do olhar dos estudantes, com vistas à construção de posicionamentos críticos e atentos frente à presença da imagem na atualidade.

A pesquisa se constituiu a partir da consideração de que as imagens permeiam grande parte das relações humanas e atualmente estão presentes de um modo significativo na sociedade devido ao desenvolvimento e utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa presença se reflete no contexto escolar, por meio das falas e produções dos estudantes que frequentemente reproduzem e repetem imagens visuais e estereótipos sem a necessária reflexão e criticidade que os levaria a processos criativos e transformativos. Assim, os aportes teóricos dessa pesquisa compostos por autores como Fernando Hernández (2005; 2007; 2011), Nicholas Mirzoeff (2003), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2015), Douglas Kellner (2013), entre outros, permeiam reflexões sobre esses olhares conformados e a necessidade da mobilização de subjetividades, com fins para uma educação crítica e emancipatória.

1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

As facilidades e o acesso possibilitado pelo desenvolvimento tecnológico contribuíram para a difusão e presença de imagens na vida das pessoas. A predominância e preferência pelo visual podem facilmente ser percebidas nas redes sociais, meios de comunicação e na própria postura dos sujeitos que realizam registros fotográficos em vários momentos. Para Hernández (2000, não p.), "(...) o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo que nunca. As relações dos indivíduos, de maneira especial dos meninos, das meninas e dos adolescentes, com esse universo não conhece limites disciplinares e institucionais.". Desta maneira, as informações visuais são criadas e difundidas de maneira muito rápida, de modo que em muitas situações passam superficialmente pelos olhos, carentes de análise e percepção atenta e crítica.

Nesse contexto, a presença da fotografia se ampliou para variadas mídias com um grande potencial comunicativo. As imagens fotográficas são resultantes de enquadramentos que demonstram visões direcionadas e podem ser manipuladas e reproduzidas com objetivos específicos. Com fins para a publicidade, registro do cotidiano, informação ou afirmação social, as fotografias se proliferam e se constituem como fortes influências nos pensamentos e posicionamentos dos sujeitos.

As pessoas consomem muitas imagens, que são recebidas e repetidas sem o devido senso crítico. Imperceptivelmente essas imagens formam opiniões e definem padrões de comportamento e pensamento. Assim, considera-se importante valorizar a fotografia e os processos de produções fotográficas no ambiente escolar, como uma possibilidade de inserir os estudantes nos meandros da criação e da leitura crítica de imagens, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos mais atentos e críticos em relação à presença das imagens no seu cotidiano.

O delineamento do problema dessa pesquisa está vinculado a uma inquietação permanente na minha experiência como professora de arte. Nesse trajeto, como professora formada em educação artística, ao atuar com estudantes da Educação Básica, tive a oportunidade de observar no contexto escolar, muitas crianças com dificuldades de se expressar, seja pelo desenho, pintura ou fotografia, devido à tentativa de reprodução de imagens consideradas ideais, corretas ou adequadas. Em seus discursos pode-se perceber a falta de valorização da expressão individual, e ainda, a ausência da percepção da própria atuação como sujeito no processo criativo. Ao disponibilizar um equipamento e sugerir que os estudantes façam fotos do ambiente ou de pessoas, o que se percebe são ações automatizadas, em busca de resultados já conhecidos. As fotografias seguem um padrão similar e repetitivo, com ausência de análise, de significado e de expressão criativa. Considera-se com essa postura que o estudante não demonstra a atitude de criar novos significados na relação com sua subjetividade.

Diante dessas observações na rotina escolar, considera-se importante a investigação acerca de encaminhamentos didáticos que valorizem o olhar e o posicionamento individual dos estudantes no ato fotográfico. A linguagem fotográfica foi proposta nesse contexto, pelo fato de estar presente no cotidiano dos alunos, sendo utilizada como meio de registro ou como fonte de observação. Nesse sentido, surge a questão: A realização de análises fotográficas e a vivência do processo de

produção fotográfica poderiam contribuir para a deslocalização do olhar e construção de um olhar mais atento por parte dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Curitiba?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar como as produções fotográficas infantis podem contribuir para a deslocalização do olhar com crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Elaborar e aplicar uma sequência didática que possibilite aos estudantes a inserção no processo de produção fotográfica e análise de fotografias.
- Identificar com os estudantes em imagens produzidas pelos mesmos no ambiente escolar, possíveis posturas de repetição de repertório recebido ou estereotipado;
- Observar no processo fotográfico a postura do estudante em relação à seleção dos motivos fotografados;
- Realizar a análise dos dados coletados para elaborar as reflexões sobre as contribuições da intervenção pedagógica no posicionamento dos estudantes.

1.3 HIPÓTESES

Consideraram-se nessa pesquisa as seguintes hipóteses:

- Que o estudante tivesse por hábito no seu contexto familiar, a utilização de fotografias com fins para o registro de eventos importantes ou paisagens e que essa prática se reverberaria em sua produção individual;
- No processo de produção fotográfica, o estudante apresentaria uma ação condicionada, norteadas por posicionamentos automatizados e produziria imagens de registro mecânico sem experimentar possibilidades criativas diferenciadas;
- Que ao perceber-se enquanto sujeito no ato fotográfico, o estudante ampliaria as possibilidades de experimentação e utilização de um olhar mais atento na produção fotográfica;

- Que os processos de produção e análises fotográficas poderiam contribuir para a mudança do posicionamento do estudante, de modo que atue com mais autonomia e expressividade na construção de suas fotografias.

A verificação das hipóteses se dará com a análise dos questionários, anotações no diário de campo e fotografias dos estudantes, em comparações entre os materiais e também na relação e diálogo com o referencial teórico.

1.4 METODOLOGIA

A respectiva pesquisa foi realizada com 29 estudantes do 5º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Curitiba. A mesma possui caráter qualitativo e se caracteriza como uma intervenção pedagógica, cujo delineamento será realizado de modo mais específico no Capítulo III. Como proposta de intervenção pedagógica, foi realizada uma sequência didática que consistiu em sete encontros de aproximadamente 1h e 30 min. cada, perfazendo assim, um total de 10h e 30min de atividades com os estudantes.

1.5 FUNDAMENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Os pressupostos da Cultura Visual, discutidos por autores como: Fernando Hernández (2000; 2005; 2007; 2009; 2011), Nicholas Mirzoeff (2003), Raimundo Martins (2006; 2009; 2011) e Irene Tourinho (2011), foram alicerces que permearam a condução da sequência didática e da análise dos dados coletados. Em relação ao termo sequência didática, concorda-se com Zabala que o descreve como:

(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p.18).

Desta maneira, foram planejadas atividades ordenadas, com o objetivo de coletar dados em relação ao posicionamento dos estudantes no ato fotográfico e a possível contribuição da fotografia para a deslocalização do olhar. O campo de estudos referente à cultura visual foi estabelecido como norteador nessa pesquisa, por se considerar que as imagens inseridas na cultura visual da atualidade têm uma grande influência no comportamento automatizado dos estudantes durante a produção artística, e que a ampliação da compreensão das possibilidades de

posicionamentos distintos propicia ao aluno a valorização de sua postura e de sua expressão criativa. Para Hernández (2000), a proposta da compreensão da cultura visual expõe a necessidade de reconhecer a variedade de imagens que inundam o cotidiano das pessoas, bem como, a influência que as mesmas exercem na concepção e construção de identidades. Assim, não se considera as imagens da mídia como nocivas aos estudantes, mas a necessidade de ampliação das possibilidades de experimentação que podem se constituir em modos alternativos de produção a partir dessas imagens.

Com os resultados da aplicação do respectivo projeto, espera-se dar visibilidade a metodologias que valorizem o olhar do estudante e a reflexão em torno da necessidade de um trabalho amplo e variado com análises críticas de imagens e produções visuais. A importância social na realização desse estudo está principalmente na intenção de contribuir na formação de sujeitos críticos e atuantes, que tenham a capacidade de se posicionar com autonomia e sensibilidade diante de padrões e modos de pensar impostos pela avalanche de imagens presente no seu cotidiano. Espera-se também que a construção de um olhar atento e sensível reverbere para ampliação da capacidade crítica em outras áreas do conhecimento e de atuação dos sujeitos.

Para uma compreensão ampla do tema pesquisado, a dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro composto por essa introdução, onde foram apresentados o problema, justificativa e os objetivos propostos para a pesquisa. O segundo capítulo explora os conceitos de visão e visualidade fundamentado nas citações de Walter e Chaplin (2002) e Martins (2009), bem como as influências do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação nos modos de ver dos sujeitos com base em Mirzoeff (2009) e Hernández (2007). Segue realizando uma breve contextualização histórica sobre a fotografia, bem como as modificações ocorridas na relação dos sujeitos com a produção e recepção das imagens em decorrência do surgimento e desenvolvimento da mesma. Para tanto, se apóia nos estudos de Walter Benjamin (1987), Eduardo Ewald Maya (2008), Susan Sontag (2004), Joan Fontcuberta (2012), entre outros. Também serão abordadas as concepções de alfabetismo visual de acordo com Donis A. Dondis (2003) e alfabetismo da cultura visual segundo Fernando Hernández (2000, 2005, 2007, 2009, 2011), como modo de compreensão das características específicas de cada abordagem teórica e suas consequências na concepção dos posicionamentos

dos sujeitos na relação com as imagens. Ainda aborda a fotografia como uma possibilidade educativa no contexto escolar e analisa os documentos que fundamentam e orientam as práticas pedagógicas em arte na rede municipal de Curitiba.

Após a abordagem teórica será descrita no terceiro capítulo, a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, com a caracterização do campo de pesquisa e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. No quarto capítulo serão detalhadas as fases de realização da intervenção pedagógica e a análise com base na fundamentação teórica. Na sequência, o quinto capítulo traz as considerações finais com vistas a expor os resultados da pesquisa e suas contribuições para o meio educacional e social.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 VISUALIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

Atualmente as imagens estão presentes na vida das pessoas de uma maneira muito significativa. São fundamentais para a transmissão de mensagens, imposição de padrões e ainda possuem uma ampla capacidade de convencimento quando utilizadas na publicidade. As imagens são utilizadas nos mais variados meios de comunicação e com a rápida evolução tecnológica se propagam também nas redes sociais e ambientes virtuais. Para Martins:

A velocidade e o volume de imagens que nos invadem e interpelam diariamente constituem uma espécie de avalanche que nos encharca e nos consome sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou exercer algum tipo de avaliação crítica sobre elas. (MARTINS, 2009, p. 34).

Esta forma de se relacionar com as imagens já está imbricada ao cotidiano dos indivíduos. A influência das mensagens produzidas e recebidas, nas atitudes e pensamentos das pessoas é muito ampla. Segundo Mirzoeff, “Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes: disponemos de imágenes vía satélite y también de imágenes médicas del interior del cuerpo humano.” (MIRZOEFF, 2003, p. 17). Para o autor a vida cotidiana passou a estar atrelada com a tecnologia proporcionando novos modos de se relacionar com o mundo e com as pessoas. As tecnologias visuais definidas pelo autor como os aparelhos que aumentam as possibilidades da visão natural, passaram a ampliar a experiência visual. Nesse sentido, Martins (2009) também observa a ampliação da produção e presença das imagens propiciada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais e enfatiza a potencialidade de disseminação “(...) em tempo real por meio de câmeras de celulares, câmeras fotográficas, computadores, criando links e tornando-as públicas na internet em sites como o youtube, em portais, blogs, orkuts, etc.” (MARTINS, 2009, p. 34).

Quando se refere à presença imponente do visual na atualidade, bem como às relações estabelecidas em tal contexto, considera-se importante refletir acerca dos conceitos de visão e visualidade. Sobre esse assunto, Walker e Chaplin (2002) enfatizam a diferença que há entre os dois termos: “(...) el primero se refiere a un proceso físico/fisiológico en que la luz impresiona los ojos, mientras que el segundo

hace referencia a un proceso social: la visualidad es la visión socializada."(WALKER e CHAPLIN, 2002, p. 41). Desta maneira, a visão é parte de um sistema natural, que possibilita a percepção visual do mundo ao seu entorno, que de modo geral é semelhante em todos os seres humanos. A visualidade por sua vez, está ligada ao modo de ver dos sujeitos que pode ser distinto de acordo com a cultura onde está inserido. Para Martins, "Então, quando falamos de visualidades, nos referimos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens." (MARTINS, 2009, p.34).

Considerar a influência das visualidades que constroem as percepções dos sujeitos e reverberam em seus modos de ver e de pensar, é muito importante. O olhar se configura como um elemento fundamental na proposta de metodologias de trabalho com as imagens. "Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos." (HERNÁNDEZ, 2007, p. 29). Assim, a maneira como o indivíduo percebe as representações visuais, irá determinar leituras e posicionamentos diferenciados.

Dentre as variadas imagens que compõem as visualidades dos sujeitos, a fotografia está presente de modo significativo. Desta maneira, na próxima seção serão abordados alguns aspectos na relação da fotografia com as visualidades no percurso de seu desenvolvimento, sem a pretensão de realizar uma análise específica sobre a história dessa linguagem.

2.2 AS VISUALIDADES E A FOTOGRAFIA

De acordo com Benjamin (1987), o surgimento da fotografia, se deve aos estudos realizados de modo independente por vários pesquisadores interessados no processo de fixação da imagem. A partir das descobertas de Joseph Nicéphore Niépce e Louis Jacques Mandé Daguerre, na França, com o daguerreótipo, e de William Henry Fox Talbot, na Inglaterra, com o calótipo, foram possíveis aprimoramentos técnicos que deram início a utilização da fotografia por várias pessoas.

Inicialmente, o processo de produção de fotografias era trabalhoso e demandava a utilização de aparelhos pesados e conhecimento técnico específico que ficava restrito aos fotógrafos. As imagens fotográficas realizadas com o

daguerreótipo eram valorizadas por seu caráter exclusivo, sem possibilidade de reprodução. De acordo com Maya,

A imaginação popular fascinava-se com a imagem saída do daguerreótipo, sendo esta produto de apresentação diferenciada, emoldurada em estojos valiosos – todos eles exemplos únicos, guardando as características básicas do retrato pintado, isto é, sua unicidade; (...). (MAYA, 2008, p. 112)

Assim, a valorização do daguerreótipo, estava ligada também à influência do pensamento relacionado aos retratos até então realizados pelos artistas, por seu caráter de unicidade. No entanto, segundo Maya (2008), o calótipo, desenvolvido por Fox Talbot, cujo processo possibilitava a reprodução de imagens, foi decisivo para o aperfeiçoamento do sistema positivo/negativo e as inovações decorrentes desse sistema.

A difusão da fotografia à parcela maior da população se deu em 1888. De acordo com Salkeld:

George Eastman lançou a câmera Kodak no mercado, fazendo finalmente a produção fotográfica chegar às massas. O famoso slogan da empresa, You press the Button, we do the rest [Você aperta o botão, nós fazemos o resto], resumia a simplicidade do processo. A câmera, uma caixa preta simples e portátil, era vendida com uma pré-carga de filme suficiente para cem exposições. Uma vez feitas as fotografias a câmera inteira era devolvida a empresa, que revelava as imagens e a recarregava. (SALKELD, 2014, p. 32).

Assim, a evolução da câmera fotográfica e sua inserção no cotidiano das pessoas criaram novas formas de narrativas e percepções do cotidiano. Segundo Puls, “graças às máquinas, surgiu à possibilidade de criar um suporte objetivo para as recordações”. (PULS, 2017, p. 85). De acordo com o autor a fabricante norte-americana de câmeras, Kodak, teve um papel decisivo na popularização da fotografia, com o lançamento de um aparelho mais barato e de fácil manuseio. Desta maneira, a fotografia que inicialmente se dava com a atuação do fotógrafo e cujo acesso ficava restrito apenas a uma parte da população mais abastada, passou a ser de acesso mais amplo para várias classes sociais e possibilitou, com a facilidade da manipulação das câmeras, a ampliação da memória com a concretude do suporte fotográfico.

A empresa Kodak ainda incentivou com sua campanha publicitária o desenvolvimento de uma necessidade de registro e narrativa dos momentos vividos pelas pessoas, que se desdobrou em rituais familiares de exibição das imagens.

Segundo Salkeld, "A Kodak Number 1 e seus subsequentes aprimoramentos foram comercializados de forma inteligente e eficaz com vistas a criar uma cultura de fotografia amadora e caseira." (SALKELD, 2014, p.32). Desta maneira, a fotografia passou a se constituir como um instrumento de comprovação das viagens e histórias dos sujeitos. De acordo com Sontag, "Parece decididamente anormal viajar por prazer sem levar uma câmera. As fotos oferecerão provas incontestáveis de que a viagem se realizou (...)." (SONTAG, 2004, p. 19). Assim a fotografia se instituiu como elemento indispensável nas experiências dos indivíduos, experiências essas que só se completam quando comprovadas, compartilhadas e exibidas aos demais.

No entanto ainda nesse contexto, a câmera fotográfica era difundida como um aparelho praticamente autônomo. O slogan publicitário da Kodak insinua uma independência do posicionamento do sujeito no processo fotográfico: "Você aperta o botão e a gente faz o resto." A frase presume uma facilidade na manipulação do aparelho, que não exige conhecimento e habilidades específicas. Ainda hoje, a postura de muitas pessoas em relação à utilização de aparelhos fotográficos permanece com essas características. Em uma ação instantânea e automatizada as imagens são produzidas como um registro mecânico dos acontecimentos. Sanchez Moreno (2017) observa nesse processo a propositiva de reforçar a necessidade aos consumidores de adquirir as câmeras fotográficas como atributos para comprovação e constatação dos fatos, isentando-se do processo criador e reflexivo nas produções fotográficas. "Como mercado que es la fotografia necesita que el consumidor, para serlo incesantemente, se torne productor que no aspire, ni de lejos, a plantearse su condicion de creador."(SANCHEZ MORENO, 2017, p. 22). Desta maneira, com a facilidade de acesso e de manuseio operacional, a produção de imagens fotográficas se propaga e se consolida no cotidiano das pessoas, reafirmando experiências vividas, consolidando identidades e produzindo narrativas.

Outro marco no desenvolvimento da fotografia foi o lançamento em 1948 da câmera Polaroid, pelo norte americano Edwin Land (1909-1991). Para Fontcuberta (2012), "O sucesso da Polaroid tinha se fundamentado em um fator técnico óbvio: a redução da espera entre o momento do disparo e o momento de sua plasmação visível." (FONTCUBERTA, 2012, p. 27). Assim, um minuto após o disparo da câmera, a fotografia era revelada ao fotógrafo, diminuindo o tempo de espera para a apreciação da imagem.

A busca por aperfeiçoamento e rapidez no processo de revelação fotográfica, desencadeou graças ao desenvolvimento tecnológico, o surgimento das câmeras digitais na década de 1990, com produção de imagens cujo suporte passou a ser virtual. As imagens que antes se formavam a partir de processos químicos passaram a se constituir em pixels e foram ampliadas as possibilidades de manipulação e compartilhamento das mesmas. De acordo com Fontcuberta (2012),

Assistimos a um processo irrefreável de desmaterialização. A superfície em que a fotografia argêntica se inscrevia era o papel ou material equivalente, e por isso ocupava um lugar, fosse um álbum, uma gaveta ou uma moldura. Em compensação, a superfície de inscrição da fotografia digital é a tela: a impressão da imagem sobre um suporte físico já não é imprescindível para que a imagem exista; a foto digital, portanto, é uma imagem sem lugar e sem origem, desterritorializada, não tem lugar porque está em toda parte. (FONTCUBERTA, 2012, p. 14-15)

A câmera fotográfica hoje é uma ferramenta amplamente utilizada tanto para simples registros de acontecimentos pessoais, como também para comunicação, auto-afirmação ou expressão artística. As mensagens recebidas com essa linguagem possuem um forte poder comunicativo, pois são aceitas e normalmente de “fácil” compreensão. No entanto, não se constituem somente em um mero registro da realidade. As fotografias trazem consigo, as escolhas, os enquadramentos e o foco do olhar de um sujeito por detrás do aparelho. “Mesmo que incompatível com a intervenção, num sentido físico, usar uma câmera é ainda uma forma de participação. Embora a câmera seja um posto de observação, o ato de fotografar é mais do que uma observação passiva”. (SONTAG, 1933, p. 22). Assim, mesmo quando não há a intenção explícita de transmissão de mensagens, em uma posição de mero registro, os sujeitos compartilham seus posicionamentos e suas visões de mundo, que podem estar atreladas a um comportamento automatizado de repetição de padrões.

As fotografias não são como muitas vezes se pensa, um mero registro mecânico. Sempre que olhamos uma fotografia tomamos consciência, mesmo que vagamente, de que o fotógrafo selecionou aquela vista de entre uma infinidade de outras vistas possíveis. (BERGER, 1972, p.14).

Em contrapartida, quando o fotógrafo tem consciência sobre as potencialidades dessa linguagem, as possibilidades de sua utilização para fins expressivos, críticos e manipulativos tornam-se muito abrangentes.

O olhar do sujeito sobre as imagens é um fator fundamental, para o estabelecimento de uma relação crítica e construtiva na visão do mesmo. Assim, de acordo com Cruz:

A fotografia, lugar de interação proporciona ao leitor novas possibilidades de perceber a constituição da realidade. Ela contribui com o sujeito-leitor na construção de novos olhares, de novos significados para os objetos que sempre se relacionam com outras realidades. (CRUZ, 2006, p. 17)

Desta maneira, pode-se dizer que a fotografia tem o potencial de ampliar a percepção dos indivíduos e subsidiar a construção de pensamentos e pontos de vista ainda não percebidos. Para Martins (2011, p. 20), ao se considerar as imagens que são consumidas pelos estudantes em seu cotidiano, faz-se necessário a mobilização dessa vivência e a exploração dos contextos de produção das imagens, no sentido de reconhecer a presença de intenções e objetivos dos sujeitos que as produzem. Assim, podem se constituir espaços de interpretação e construção de conhecimento.

2.2.2 O ato fotográfico: expressão x registro automatizado

Considera-se importante nessa pesquisa, realizar uma reflexão sobre as características da fotografia enquanto expressão artística, e quais os elementos dessa linguagem podem ser explorados com os estudantes no contexto escolar, para que os mesmos desenvolvam uma produção mais própria, que transponha o registro automatizado. Para tanto, será realizado uma breve exposição sobre o percurso da fotografia em sua constituição enquanto arte, sem a pretensão de se aprofundar nesse aspecto.

A fotografia foi considerada logo após seu surgimento, como um registro mecânico e impessoal. Segundo Sontag (2004, p. 104), "O fotógrafo era visto como um observador agudo e isento – um escrivão e não um poeta.". A característica técnica da produção fotográfica, com a necessidade de mediação de uma máquina, responsável pela sensibilização do suporte, definiu por um longo período a desvalorização do papel do fotógrafo, enquanto sujeito atuante na construção das fotografias. A capacidade de captar e fixar com precisão as características reais, fez com que os pintores de retratos, fossem substituídos pelos fotógrafos. De acordo com Argan (1992, p. 78), "Com a difusão da fotografia, muitos serviços sociais

passam do pintor para o fotógrafo (retratos, vistas de cidades e de campos, reportagens, ilustrações etc.).

No meio artístico a fotografia foi marginalizada, enquanto expressão, por seu caráter automatizado, e pela compreensão da ausência do gesto humano na produção das imagens. Inserida em um contexto de desenvolvimento industrial, foi considerada, de acordo com Rouillé (2009, p. 30) "(...) como a imagem da sociedade industrial, aquela que a documenta com o máximo de pertinência e de eficácia, que lhe serve de ferramenta (...).

Ao acompanhar a evolução social, a partir do seu surgimento, a fotografia foi utilizada para fins diversos. Inicialmente substituiu na produção de retratos o papel do artista, cuja função passou para o fotógrafo, mais tarde como documento onde se enfatizava seu caráter de objetividade e de testemunho. Com a evolução das câmeras para formatos menores e a facilidade de manuseio, a fotografia alcançou também o âmbito privado, onde passou a compor os álbuns de família. Assim, de acordo com Rouillé:

Criada, forjada, utilizada por essa sociedade, e incessantemente transformada acompanhando suas evoluções, a fotografia no decorrer do seu primeiro século, como destino maior conheceu apenas o de servir, de responder as novas necessidades de imagens da nova sociedade. De ser uma ferramenta." (ROUILLÉ, 2009, p. 31).

A introdução da fotografia no meio artístico se deu inicialmente com a exploração de seu caráter tecnológico e a possibilidade de ampliar os estudos a cerca da reprodução fiel da realidade, como por exemplo, em relação à proporção da figura humana. De acordo com Soulages:

A fotografia é para os pintores dos anos 1850, e depois para os outros, uma fonte iconográfica incomparável, um instrumento extraordinário para os estudos preliminares, um modelo ou uma referência. (SOULAGES, 2010, p. 295)

Posteriormente, a relação da fotografia no âmbito artístico foi se modificando, sendo utilizada como suporte para intervenções, como registro e reprodução de obras de arte, e nesse percurso se constituiu ela própria como expressão artística, na medida em que "joga principalmente com o ponto de vista do fotógrafo, com o enquadramento da foto e com a escolha dos parâmetros fotográficos." (SOULAGES, 2010, p. 327).

Desta maneira, ficou evidenciado na relação da fotografia com as demais manifestações artísticas, que na produção fotográfica também estavam implícitos os pontos de vista e escolhas de um sujeito por trás da câmera, que iriam influenciar no resultado dos registros. Para Sontag (2004),

Mas, como as pessoas logo descobriram que ninguém tira a mesma foto da mesma coisa, a suposição de que as câmeras propiciam uma imagem impessoal, objetiva, rendeu-se ao fato de que as fotos são indícios não só do que existe mas daquilo que um indivíduo vê; (...).

No mesmo sentido, Argan ressalta que, "(...) o fotógrafo também manifesta suas inclinações estéticas e psicológicas na escolha dos temas, na disposição e iluminação dos objetos, nos enquadramentos, no enfoque." (ARGAN, 1992, p. 79). Assim, com a exploração dessas possibilidades a fotografia se diferencia de um registro automatizado, para uma forma de expressão constituída pelas intenções e direcionamento do fotógrafo. De acordo com Rouillé:

A imagem constrói-se no decorrer de uma sucessão estabelecida de etapas (o ponto de vista, o enquadramento, a tomada, o negativo, a tiragem, etc.), através de um conjunto de códigos de transcrição da realidade empírica: códigos estéticos (o plano e os enquadramentos, o ponto de vista, a luz, etc.), códigos ideológicos, etc. (ROUILLÉ, 2009, p. 79).

Dessa maneira, ao considerar as posturas descritas acima pelos autores, se enfatiza nessa pesquisa a importância do reconhecimento por parte dos estudantes quanto aos processos mobilizados na produção fotográfica, voltados não somente ao resultado final, mas às escolhas realizadas no percurso de construção, pautadas por características mais próprias e subjetivas. Entende-se que uma postura relacionada com a valorização da experimentação e busca por resultados diferenciados, com a exploração de posicionamentos, enquadramentos e temas alternativos, se constitui como possibilidade de construção de novos olhares e reconhecimento da influência da imagem na vida das pessoas.

Ao se considerar tanto a relação do sujeito no processo de produção fotográfica, quanto sua posição como receptor dessas imagens, é importante pontuar que as atitudes dos mesmos nesses contextos definirão as potencialidades de expressão e relação crítica perante as mesmas. Assim, no próximo subtítulo serão analisadas as características que permeiam o olhar conformado dos sujeitos na relação com as imagens.

2.3 OLHARES CONFORMADOS

Durante todo o processo de construção dessa pesquisa, desde as primeiras inquietações surgidas ainda na prática pedagógica como professora de arte, até a implementação das intervenções pedagógicas e análise de dados, um dos fios condutores das reflexões nesse percurso foi a atenção aos olhares e expressões dos estudantes. O termo “olhar conformado” utilizado por Sanchez Moreno traduz com clareza a percepção que se constituiu na elaboração e desenvolvimento desse projeto. Ao analisar a posição dos sujeitos nas sociedades modernas o autor argumenta: “En Ella, ojos opulentos ven y ven y ven sin mirar o, si lo preferimos, ven desde una mirada conformada para que se acomode a esa fragmentación que imposibilita los juicios, que los anega en opiniones.” (SANCHEZ MORENO, 2003, p. 20). Nessa perspectiva, os olhares conformados são aqueles que vêem, mas não olham. O ato de ver remete ao posicionamento superficial, corriqueiro e descomprometido com a descoberta e a análise. Assim se considera que o ver e olhar se constituem em diferentes ações e significados, que influenciam no entendimento das pessoas em relação às imagens. Para uma melhor compreensão, serão abordadas nos parágrafos seguintes as considerações de alguns autores referentes a esse assunto.

De acordo com Cardoso (1988) o ver e o olhar, se constituem em campos de significação distintos, com os quais a própria configuração do mundo pode se transformar. Para o autor:

O ver em geral conota no vidente uma certa discrição e passividade ou, ao menos alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. Diríamos mesmo que aí o olho se turva e se embaça, concentrando sua vida na película lustrosa da superfície, para fazer-se espelho... Como se renunciasse a sua própria espessura e profundidade para reduzir-se a essa membrana sensível em que o mundo imprime seus relevos. Com o olhar é diferente. Ele remete de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nessa ação a espessura de sua interioridade. Ele perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo), como intento de “olhar bem”. (CARDOSO, 1988, p. 348).

Santaella (2012) considera que os indivíduos passam por três níveis de apreensão das fotografias. Assim, inicialmente diante de uma fotografia surge algum sentimento que irá caracterizar a intensidade do interesse estabelecido, que pode ser irrisório ou muito intenso. Posteriormente constitui-se o ato de ver, que se

configura pela identificação geral do motivo registrado na imagem. Na etapa seguinte é o instante onde o olhar torna-se mais atento, explora e desvela os meandros da linguagem visual que irão configurar a significação da mesma para o sujeito. “Mas é apenas no terceiro nível de apreensão que surge a diferença entre ver fotos e ler fotos. Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que se constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias”. (SANTAELLA, 2012, p. 80). Assim, o ver fotos se constitui em uma ação superficial, que deixa escapar aos olhos os detalhes utilizados pelo fotógrafo na composição da imagem. Já o ato de olhar se constitui em uma experiência de conjugação entre o sentir e o conhecer. Para a autora:

(...) trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar. (SANTAELLA, 2012, p. 80).

O olhar se institui como um posicionamento do sujeito curioso que se dispõe a romper o fluxo contínuo de imagens que se impõe no cotidiano, com a sensibilidade da observação atenta, que infere sentido tanto nas mensagens e interpretações, quanto nas qualidades dos elementos visuais presentes na mesma. Flusser (2002) denomina esse processo de *scanning*, que se caracteriza no “vaguear pela superfície da imagem”, processo no qual o sujeito estabelece significados em um percurso de avanços e retornos em torno de elementos preferenciais. “Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas. O tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: tempo de magia.” (FLUSSER, 2002, p. 8). Nesse tempo, onde o olhar permanece vagueando pela imagem, é que se constrói a interpretação das mensagens, em uma configuração dialética entre as intencionalidades do emissor e do receptor.

A reflexão em torno dos distintos posicionamentos dos sujeitos nos atos de ver ou de olhar foi considerada importante nessa pesquisa, para a compreensão da relação dos mesmos com a onipresença das imagens na atualidade. O uso irrestrito das imagens, nas suas variadas configurações, concomitante ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, e as facilidades de acesso às mesmas, propiciaram uma imersão em um ambiente visual, cuja recepção e interpretação são consideradas naturais tanto pela sociedade, quanto no ambiente

escolar, ou seja, não dependem de estudo e reflexão para que se consolidem. Nesse sentido Dondis aponta, “Tudo parece muito natural e simples, sugerindo que não há necessidade de desenvolver nossa capacidade de ver e visualizar, e basta aceitá-la como uma função natural”. (DONDIS, 2003, p.6).

No ambiente escolar, há uma ênfase na aprendizagem da palavra oral e escrita, em detrimento das demais linguagens que integram as expressões dos sujeitos. Para Barbosa:

Não se alfabetiza, fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. (BARBOSA, 1991, p. 28).

Hernández indaga a esse respeito, “Se não se ensina aos estudantes a linguagem do som e das imagens, não deveriam ser eles considerados analfabetos da mesma maneira (...)?” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24). Ao considerar que o contexto cotidiano das pessoas está vinculado a presença das variadas linguagens, e que a imagem é um elemento fundamental na difusão de produtos e ideias, os estudantes deveriam ter mais oportunidades de estudar, refletir e criar com essas linguagens.

A referência à educação escolar nesse capítulo é breve, pois será discutida de modo mais significativo posteriormente. Mas, não pode deixar de ser citada nesse momento, pois se compreende que as experiências vivenciadas nas escolas formarão base ampla para a construção do posicionamento dos sujeitos frente às visualidades no contexto em que se insere. A constituição do “olhar conformado” como aponta Sanchez Moreno (2012) está vinculada a um comportamento passivo e mecânico dos sujeitos que vêem as imagens como símbolos da verdade, ou que imersos em um emaranhado visual, já não se dispõem a analisar, e olhar atentamente para as intenções ocultas em suas mensagens. Mirzoeff destaca ainda que “La vizualización de la vida cotidiana no significa que necesariamente conozcamos lo que observamos”. (MIRZOEFF, 2003, p. 18). Assim, para esse autor, mesmo diante da denominada “espiral de imagenería” proporcionada pelos meios de comunicação e internet, as pessoas não possuem a necessária habilidade de análise nesse contexto. Esta habilidade “No es una cualidad propia del ser humano, sino una capacidad aprendida relativamente nueva”. (MIRZOEFF, 2003, p. 23).

O consumo e utilização de imagens fluem a uma velocidade muito grande. A fotografia como registro do cotidiano, bem como a sua presença na publicidade se

constitui como importante meio de comunicação, onde invariavelmente os sujeitos se encontram a deriva, e são levados pelas ondas das tendências e modismos. “(...) podemos decir que la fotografía há servido para habituarnos a un nuevo tipo de imágenes, *las imágenes sin mirada*”. (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 24). Tanto na produção de imagens, quanto no consumo das mesmas o posicionamento dos sujeitos consiste em uma ação automatizada de repetição de padrões considerados ideais e apropriados. O autor destaca o direcionamento do olhar e as atitudes dos sujeitos em uma sociedade consumista. “Es una mirada corroída y no corrosiva, una mirada erosionada y no viva, una mirada que consume y que se consume en el mero y simple acto de consumir, de acabar allí donde termina la pantalla o la foto”. (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 20).

Assim, as experiências das pessoas se constroem pela produção de imagens e em função delas. Em inúmeras situações deixa-se de viver os momentos inteiramente em função de seu registro. Os fatos relevantes são percebidos pelo visor de uma câmera. “(...) ter uma experiência se torna idêntico a tirar dela uma foto, e participar de um evento público tende, cada vez mais, a equivaler a olhar para ele, em forma fotografada”. (SONTAG, 1933, p. 35).

Diante das diferentes falas dos autores mencionados nesse capítulo, pode-se refletir sobre os modos de ver dos sujeitos, que estão relacionados com os seus posicionamentos em frente à onipresença das imagens presentes em seu cotidiano. As maneiras como os mesmos se relacionam com as imagens, podem ou não, ampliar espaços de discussão e aprendizagem. Os olhares conformados, caracterizados pela passividade, superficialidade e ausência crítica, propiciam um amplo terreno para manipulação e controle das pessoas em uma sociedade marcada pelo consumismo e por interesses econômicos. Assim, considera-se importante que os sujeitos tenham condições de se posicionar de modo atento em busca de uma deslocalização do olhar como possibilidade de construção de uma visão mais crítica. Desta maneira, buscar-se-á discorrer no próximo tópico sobre proposições e reflexões de autores em relação à Cultura Visual como possibilidade de percurso na busca desses objetivos.

2.4 A DESLOCALIZAÇÃO DO OLHAR

Compreende-se o olhar como elemento fundamental na estruturação dessa pesquisa, ao considerar que os estudantes estão habituados a ver de uma maneira

já determinada pelas influências que o circundam. Tanto as imagens estereotipadas que fazem parte do contexto escolar, como a presença dos meios de comunicação e internet, vão definindo aos poucos o repertório visual do estudante, que se reverbera em suas produções visuais. Durante as aulas do ensino da arte, ou qualquer momento onde seja solicitado um desenho ou imagem, é muito comum aparecerem reproduções automatizadas e repetidas de estereótipos.

Vianna (2012) analisa no contexto escolar os desenhos utilizados como decoração ou aqueles oferecidos para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental nas atividades e aponta:

(...) os desenhos estereotipados, ou recebidos, empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva, embotam seus processos mentais e não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades (...). (VIANNA, 2012, p. 13).

No respectivo texto a autora trata especificamente de desenhos estereotipados, no entanto, na prática escolar pode-se perceber uma situação parecida, também em relação a outras linguagens expressivas, como no caso da fotografia. Embora, o foco dessa pesquisa não seja analisar os desenhos recebidos pelas crianças, considera-se que os mesmos estão inseridos no contexto da Cultura Visual presente no cotidiano dos estudantes e esse repertório de imagens irá ajudar a compor os posicionamentos dos sujeitos em relação a expressividade e criatividade em suas produções e modos de ver.

Na mesma linha desse raciocínio, como professora de arte e fotógrafa, observo no desenvolvimento de trabalhos com as crianças, que as mesmas tendem a reproduzir ideias recebidas também em relação à fotografia. O olhar já está direcionado e muitas ideias são repetidas. Ao fazer uma fotografia a criança logo busca alguém para fazer uma pose, uma flor ou um animal. E esse personagem escolhido logo aparece inteiro e centralizado, de preferência sorrindo. Imagens que fogem de padrões de beleza, abstratas, desfocadas ou borradas viram motivo de risos e críticas. O posicionamento “correto” e os resultados esperados pelo professor ou pela sociedade, logo são percebidos pelos estudantes, que para serem valorizados passam a repeti-los sem maiores reflexões.

Nesse sentido, o posicionamento dos estudantes pode ser compreendido como natural, pois de acordo com Pierre Bourdieu (2003), existem regras e convenções implícitas que determinam a organização e as escolhas no processo

fotográfico, que podem variar de acordo com diferentes classes, profissões ou círculos sociais. Para o autor,

(...) nada tiene más reglas y convenciones que la práctica fotográfica y las fotografías de aficionados: las ocasiones de fotografiar, así como los objetos, los lugares y los personajes fotografiados o la composición misma de las imágenes, todo parece obedecer a cánones implícitos que se imponen de forma general (...). (BOURDIEU, 2003, p. 45)

Convém considerar também, que além da prática fotográfica voltada ao registro tradicional, a criança em fase de desenvolvimento passa por um processo de aquisição e imitação de modelos, que compõem o seu repertório visual. De acordo com Wilson e Wilson,

Acreditamos que não há nada inerentemente errado com o fato de crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamentos de cópia. Estes são os meios primários pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas." (WILSON e WILSON, 2013, p. 106).

Essas situações brevemente expostas são apenas parte de um contexto maior, em que o repertório visual do ambiente onde se insere o estudante, exerce uma influência significativa nos posicionamentos dos mesmos. Martins (2010) discute sobre a presença das imagens na constituição de identidades na infância e observa que, "Além de participantes desse mundo visual, as crianças também são alvo do poder e sedução da imagem e, com ela, constituem seus modos de ser, perceber, desejar e experimentar o mundo". (MARTINS, 2010, p. 42). O autor ainda aponta que a cultura da mídia favorecida pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e entretenimento tem exercido uma influência cada vez mais contundente nesse processo.

Assim, se considera com Hernández (2007), que as experiências dos estudantes, na relação com o repertório visual presente no seu cotidiano, não devem ser menosprezadas. Ao contrário, o prazer manifesto pelos alunos no consumo e repetição de imagens, pode ser explorado no sentido de ampliar as possibilidades de compreensão e produção de expressões visuais com foco na deslocalização do olhar.

Para entender de modo mais claro, o que se define pelo termo deslocalização do olhar, proponho uma análise prévia da palavra "localizado" e para tal foi realizada uma breve pesquisa no dicionário online de português: Dicio. Eis que a palavra é

caracterizada como um adjetivo e possui as seguintes definições: “Algo ou alguém passível de ser encontrado”; “Circunscrito a um local conhecido”; “Estabelecido num lugar determinado”. (LOCALIZADO, 2018). A partir dos significados elencados nesse dicionário, pode-se estabelecer uma relação muito próxima com a descrição de posicionamentos dos sujeitos realizada nos parágrafos anteriores, onde se reconhece os locais conhecidos, representados e repetidos por muitos estudantes em suas produções visuais. Também os estereótipos de aparência e formas ideais estabelecidos “num lugar determinado”, as maneiras como os sujeitos devem olhar e serem olhados. Ou ainda alguém passível de ser encontrado, com atitudes e pensamentos previsíveis e dóceis diante das imposições das imagens nas mídias em seu cotidiano. Assim, pode-se dizer que as crianças definem identidades relacionadas a modos ideais de ser, de pensar, de ver e de serem vistas, e nessa perspectiva se constroem os olhares localizados, direcionados e conformados.

Diante desses contextos, considera-se necessária a construção de estratégias que auxiliem os estudantes a estabelecer relações significativas e posicionar-se de modo crítico e curioso frente às mensagens difundidas pela onipresença das imagens no cotidiano. Desta maneira, o termo utilizado como destaque no título dessa pesquisa, se refere à “Deslocalização do olhar” como um fim ao qual se objetiva, o trabalho com produções fotográficas infantis. O conceito “Deslocalização do olhar” é utilizado por Hernández (2011) e abrange a consideração da necessidade de uma mudança do foco do olhar e do lugar de quem vê. Assim, os sujeitos que normalmente possuem uma postura de recepção passiva diante das imagens e dos discursos mediados pelas mesmas, passariam a se posicionar de modo crítico, considerando também as suas relações na interação com a imagem. Esse trabalho é importante para a percepção dos estudantes, de que as imagens também estão vinculadas a transmissão e imposição de mensagens que definem e direcionam os pensamentos e atitudes dos mesmos. Para Hernández:

Porque o que vemos, forma parte e ao mesmo tempo produz um discurso que regula, não apenas o olhar, mas quem olha. E o faz distraindo e deslocando o foco do olhar de quem vê: ao ver um objeto, o relato sobre seu produtor desvia o olhar de quem vê. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 36)

A Deslocalização do olhar pode ser definida como uma atitude de mudança de posição, onde o sujeito se coloca na relação de análise das representações

visuais e percebe o *modus operandi* das mesmas nos seus modos de ver e ser visto. A partir da compreensão das expressões "olhar conformado" e "deslocalização do olhar", será abordado no próximo tópico sobre a importância da alfabetização visual nesse contexto, bem como, as características do posicionamento dos sujeitos nas diferentes concepções sobre esse tema.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO ALFABETISMO VISUAL

A presença marcante das imagens na sociedade, bem como, as influências das mesmas nas relações sociais, suscitou vários estudos¹ nessa área que evidenciam a importância e necessidade de um trabalho voltado para o alfabetismo visual. Nesse contexto, podem-se perceber diferentes compreensões e proposições teóricas que se designaram para atingir tal objetivo. A relevância desses estudos e a necessidade de uma “alfabetismo visual” são justificadas por Dondis:

A expressão visual significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. É produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos infelizmente, uma compreensão muito rudimentar. (DONDIS, 2003, p. 2)

A autora reconhece a tendência do ser humano à informação visual e assim considera necessária a estruturação de um alfabetismo visual para que as pessoas tenham uma maior capacidade de leitura de imagens. Outro autor que reconhece a urgência da valorização e da compreensão dos aspectos do visual na vida social é Fernando Hernández. O mesmo analisa sob o ponto de vista dos estudos da cultura visual, a necessidade de considerar as relações das imagens nas percepções e formação dos indivíduos. De acordo com Hernández, “A Cultura Visual aparece como uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não só sobre visão e imagem, mas também sobre as formas culturais e históricas das visualidades”. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

Assim, para evidenciar as compreensões distintas entre os objetivos de uma educação voltada para a valorização e consideração das visualidades na vida das pessoas, serão abordadas nessa seção, as concepções das construções dos olhares nos estudos sobre “Alfabetismo Visual” e “Alfabetismo da Cultura Visual”.

¹ Pode-se destacar nos estudos de tendência formalista autores como: ARNHEIM (1989), DONDIS (1991), OSTROWER (1987).

Nos estudos sobre Cultura Visual, podem-se citar os autores: HERNÁNDEZ (2000, 2005, 2007, 2009, 2011), MARTINS (2006, 2009, 2012), MIRZOEFF (2003).

Em ambos os campos de pesquisa as imagens são consideradas como importante elemento de comunicação que influenciam as relações sociais. No entanto, as construções de posicionamentos dos sujeitos frente às mesmas são consideradas de modos distintos. Nesse espaço é que se situam os questionamentos elaborados nessa seção: o que são esses olhares? Como são definidos? Como seria o posicionamento do sujeito na construção desses olhares?

O entendimento frente a tais perguntas é considerado importante nessa pesquisa, para o direcionamento dos encaminhamentos metodológicos na escola, que necessitam dessa clareza para a definição de estratégias focadas nos objetivos que se almejam serem alcançados na abordagem de temas relacionados às imagens. Pillar (2011) considera a necessidade de trânsito entre diferentes abordagens na leitura e compreensão das imagens, para se ampliar a possibilidade de análises das mesmas. “O nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto”. (PILLAR, 2011, p. 13).

Nesse sentido, pode-se dizer que as visualidades constituídas no contexto social do estudante, podem ser exploradas e entendidas no ambiente escolar, tanto pelos elementos formais que as compõem, quanto pela compreensão da cultura visual. Assim, de modo geral, o alfabetismo visual propiciaria a compreensão da construção das imagens a partir da organização de sua composição visual para a criação de mensagens. De outro modo, com o alfabetismo da Cultura Visual, seriam expostas as relações que se constroem a partir da influência das imagens nos modos de ver e pensar dos sujeitos.

Ambas as proposições teóricas citadas, serão analisadas de modo mais detalhado na próxima seção. Considera-se importante também refletir sobre as características do olhar dos sujeitos na relação com as imagens de acordo com as concepções do alfabetismo visual e do alfabetismo da cultura visual.

2.5.1 O olhar do sujeito na concepção do Alfabetismo Visual

A linguagem visual se faz presente na vida das pessoas desde a primeira infância. Devido à utilização natural dessa característica há uma tendência ao pensamento de que não exista a necessidade do aprimoramento dessa linguagem.

Para Dondis (2003, p. 6), “Tudo parece muito natural e simples, sugerindo que não há necessidade de desenvolver nossa capacidade de ver e de visualizar”. A importância do ato de ver, foi enfatizada com o advento da fotografia. Para a autora, o surgimento da câmera evidenciou a importância do olhar na vida das pessoas. As inúmeras utilizações das imagens fotográficas ampliaram as possibilidades de comunicação e modificaram os modos de ver e ser dos sujeitos. Nesse contexto, a autora defende a urgência de uma metodologia que permita aos indivíduos ampliar a compreensão da linguagem visual. “Não existe nenhuma maneira fácil de desenvolver o alfabetismo visual, mas este é tão vital para o ensino dos modernos meios de comunicação quanto a escrita e a leitura foram para o texto impresso.” (DONDIS, 2003, p. 26).

O alfabetismo visual de acordo com Dondis (2003) consiste no desenvolvimento da capacidade de olhar, para além do simples ver. Para a autora, é necessário que, “(...) se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas (...). (DONDIS, 2003, p. 227). Assim, o alfabetismo visual estaria voltado não apenas aos profissionais da área visual, mas poderia propiciar a todas as pessoas a capacidade de compreensão e criação de mensagens visuais.

A proposta do alfabetismo visual se pauta no princípio de similaridade com a alfabetização verbal, onde as pessoas apreenderiam os códigos dessa linguagem para a realização da leitura das imagens. Assim, “Cada uma das unidades mais simples da informação visual, os elementos, deve ser explorada e apreendida sob todos os pontos de vista de suas qualidades e de seu caráter e potencial expressivo.” (DONDIS, 2003, p. 228). Na linguagem visual, a identificação dos componentes visuais levaria a ampliação da capacidade de ver e perceber as mensagens visuais. Deste modo, de acordo com Dondis:

O modo visual constitui um corpo de dados que, como a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens em diferentes níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística. (DONDIS, 2003, p. 3).

Na concepção da alfabetização visual, o olhar dos sujeitos se dá sobre a composição das mensagens visuais, com o entendimento de que cada elemento visual possui uma função em relação ao todo relacionado ao objetivo a que se propõem. O estudo se apresenta como fundamental para a construção desse olhar.

Segundo Dondis, “A visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia em ambos os níveis só se alcança através do estudo.” (DONDIS, 2003, p. 16). Ainda segundo a autora:

Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais. (DONDIS, 2003, p. 18).

Na alfabetização visual, a compreensão da composição dos elementos da mensagem visual é primordial. Os elementos básicos são utilizados na produção de imagens, sendo combinados e manipulados com fins e técnicas específicas. São eles: o ponto, a linha, a forma, a direção, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento. Para Dondis, “Os elementos são manipulados com ênfase cambiável pelas técnicas de comunicação visual numa resposta direta ao caráter do que está sendo concebido e ao objetivo da mensagem”. (DONDIS, 2003, p.23). Nessa linha de raciocínio, se o receptor dessas mensagens tiver o conhecimento dos componentes da linguagem visual e das técnicas empregadas, o mesmo terá uma percepção mais aguçada no sentido de análise crítica das mensagens visuais. Nesse sentido, de acordo com a autora:

A chave da percepção encontra-se no fato de que todo o processo criativo parece inverter-se para o receptor das mensagens visuais. Inicialmente ele vê os fatos visuais, sejam eles informações extraídas do meio ambiente, que podem ser reconhecidas, ou símbolos passíveis de definição. No segundo nível de percepção o sujeito vê o conteúdo compositivo, os elementos básicos e as técnicas. (DONDIS, 2003, p. 105)

Assim, com a alfabetização visual, o conhecimento das características dos elementos visuais e seu potencial comunicativo possibilitariam aos sujeitos interpretações e análises diferenciadas com a percepção mais ampla sobre as mensagens visuais.

Dondis (2003), destaca ainda que a mensagem visual pode ser classificada em três níveis: simbólico, representacional e abstrato. Cada nível tem características específicas, mas que não são completamente antagônicas. “Na verdade elas se sobrepõem, interagem e reforçam mutuamente suas respectivas qualidades.” (DONDIS, 2003, p. 103). Para a autora, a informação visual representacional apresenta a transposição para suportes variados, dos detalhes visuais do ambiente,

tal qual são observados pelo sujeito. No nível simbólico, pode ser utilizada uma imagem simples ou sistema complexo de elementos que constituem um determinado significado, sendo necessária a educação ou aprendizagem do receptor para a associação da imagem ao seu significado. O nível abstrato, de acordo com Dondis, "trata da subestrutura, da composição elementar abstrata, e, portanto, da mensagem visual pura." (DONDIS, 2003, p. 21).

O conhecimento sobre os níveis das mensagens visuais possibilita ao sujeito ampliação da capacidade de escolhas realizadas na comunicação visual. Segundo Dondis, "Para ser visualmente alfabetizado, é extremamente necessário que o criador da obra visual tenha consciência de cada um desses três níveis individuais, mas também que o espectador ou sujeito tenha deles a mesma consciência.". (DONDIS, 2003, p. 103). Assim, se compreende de acordo com as proposições de Dondis, que o conhecimento da linguagem visual, bem como dos diferentes níveis da anatomia das mensagens visuais, constituem parte importante do processo de desenvolvimento do alfabetismo visual.

2.5.2 O olhar do sujeito na perspectiva do Alfabetismo da Cultura Visual

A perspectiva do olhar nos estudos da cultura visual será analisada principalmente com base nas proposições teóricas de Fernando Hernández. Esse autor enfatiza a relação da cultura visual com os modos de ver e se perceber dos indivíduos. Hernández (2009) analisa as contribuições da teoria sobre alfabetismo visual e pontua que esse método abriu as portas para a entrada da significação e do sentido nas metodologias de ensino da disciplina de artes (HERNÁNDEZ, 2009). No entanto, esclarece que devido à modificação do contexto social e tecnológico, existe a necessidade de uma compreensão mais ampla a respeito das visualidades na vida das pessoas. Para Hernández:

A perspectiva da alfabetização visual [...] faz parte da nossa história, e apareceu como uma resposta à emergência de uma realidade social: o crescente impacto das imagens na vida das pessoas com o advento da televisão. Mas isso ocorreu antes da internet, dos telefones celulares, dos videogames, da televisão digital, e do uso generalizado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, principalmente do tsunami pós-estruturalista. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 199)

Com o desenvolvimento tecnológico, a utilização de imagens e de sua interação com outras linguagens, se expandiu de um modo muito intenso. As

relações sociais passaram a ser mediadas e significadas pela criação e utilização das mesmas. Nesse contexto surgiu a necessidade de reflexões e estudos mais amplos, que abrangessem outros aspectos envolvidos no processo de interação com o visual. Assim, as imagens deixam de ser vistas apenas como um texto a ser lido de acordo com a composição e análise dos elementos visuais, e passam a ser consideradas também em relação ao contexto e as subjetividades que envolvem o olhar do sujeito. "Com essa mudança se produz um giro na noção de 'ler', indo de um tipo linguístico a uma concepção sociocultural que será a orientadora da noção de 'alfabetismo'." (HERNÁNDEZ, 2009, p 201).

No alfabetismo da cultura visual, assumem importância as experiências visuais cotidianas e as relações que se constroem em torno dessas visualidades. Assim, de acordo com Mirzoeff (2003, p. 25): "La cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine y los museos, y la centra en la experiencia visual de la vida cotidiana". Nesse contexto, as imagens que permeiam as subjetividades e pensamentos das pessoas no dia a dia, passam a ser consideradas como determinantes para a compreensão dos modos de ver dos sujeitos e sua prática crítica diante dessa realidade. Hernández (2009) pontua que:

Quando faço referência a um alfabetismo da cultura visual, não apenas me refiro às formas alternativas de "ler" as representações visuais, mas a uma reflexão crítica sobre como essas representações produzem formas de ver e visualizar posições e discursos sociais. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 207-208).

Assim, os resultados de interações com os sujeitos, e a construção dos olhares a partir das determinações e influências do visual, tornam-se fundamentais na perspectiva dos estudos da cultura visual. "Na perspectiva da cultura visual a interpretação se constitui como prática social que mobiliza a memória do ver aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito". (MARTINS, 2012, p.73). Desta maneira, se configura a constituição dos significados, que mobiliza uma rede de experiências do sujeito. "Influenciadas pelo imaginário do lugar social as interpretações configuram processos de construção de sentidos e significados". (MARTINS, 2012, p. 73).

Os olhares dos indivíduos sobre as imagens, bem como, a reflexão em torno das mediações das mesmas, são fundamentais na construção de uma postura crítica dos sujeitos, para que apresentem atitudes de questionamento frente às

mensagens vinculadas às representações visuais. Nesse sentido Hernández (2011) aponta que:

Isso significa, considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33)

Desta maneira, as subjetividades e os modos de ver dos sujeitos são mediados e por vezes determinados pela influência da cultura visual sobre seus pensamentos. Construir uma postura crítica e avaliativa nesse contexto é fundamental para que os sujeitos sejam autônomos e criativos em suas posturas. De modo contrário cria-se um sistema de aceitação e repetição dos conceitos impostos pelos meios de comunicação e mídias. Hernández (2005) situa o consumidor como agente chave na sociedade capitalista pós-moderna, e coloca que os processos de convencimento provocados pelo interesse capital modificam os aspectos da vida diária incluindo o corpo humano e o processo de olhar-se para si próprio. O autor cita a denominação criada por Guy Debord “sociedade do espetáculo”, para argumentar que os indivíduos se sentem deslumbrados perante o espetáculo articulado no capitalismo dentro de uma existência passiva frente à cultura de massa que incentiva o consumismo exacerbado. Nesse sentido Kellner aponta:

Capacitar os indivíduos a adquirir um alfabetismo crítico em relação à publicidade e a outras formas de cultura popular significa favorecer competências emancipatórias que possibilitem que os indivíduos resistam à manipulação por parte do capitalismo de consumo. (KELLNER, 2013, p. 117).

O olhar crítico é uma característica necessária ao indivíduo frente à cultura visual e às manipulações impostas pela sociedade capitalista. Esse olhar seria desenvolvido, diante de uma postura de compreensão dos processos de criação e emissão de mensagens nas representações visuais e suas interações com outras linguagens. Nessa proposta o olhar do sujeito não está centrado apenas na análise dos elementos visuais, mas também dos contextos que envolvem a visualização. Para Hernández:

Essa forma de alfabetismo pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta: “O que você vê?” para “o que você vê de si nessa representação?”, o foco que a

perspectiva da Alfabetização Visual fixava na codificação e decodificação das representações visuais, expande-se em um processo de aprendizagem mais compreensivo e envolvente.” (HERNÁNDEZ, 2009, p.206)

Nessa perspectiva, o sujeito se reconhece como agente no processo comunicativo, e pode entender as interferências que a cultura visual exerce nos seus pensamentos e atitudes. Assim segundo Hernández:

Não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados: o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

Assim, o olhar dos indivíduos na concepção do Alfabetismo da Cultura Visual se desenvolve na perspectiva de uma análise crítica das relações que as visualidades podem mediar na vida dos sujeitos. Aos indivíduos, cabe posicionar-se de maneira atenta e desconfiada, procurando buscar nas entrelinhas do contexto de produção da imagem, as possíveis intenções de produção das mesmas, estabelecendo uma relação com a sua realidade e com as reações causadas. O olhar dos indivíduos na cultura visual não se volta atentamente apenas para o objeto artístico, mas para as representações visuais do cotidiano, que permeiam suas atitudes e posicionamentos.

Desta maneira, entende-se nessa pesquisa que o olhar dos sujeitos, proposto e almejado no alfabetismo da cultura visual, se constitui como importante elemento para a construção de atitudes críticas, curiosas e atentas frente à onipresença das imagens no cotidiano social. Assim, na próxima seção, buscar-se-á discutir sobre a relevância de trabalhos relacionados ao alfabetismo da cultura visual no contexto escolar. Serão analisadas, de acordo com os pressupostos teóricos do alfabetismo da cultura visual, as relações da escola na construção dos olhares. As maneiras como os autores se referem à dinâmica dessa instituição em relação ao estudo de imagens e o que concebem como um caminho para o aprimoramento das práticas nesse campo de estudos.

2.6 O ALFABETISMO DA CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO

Na sociedade e nas instituições educacionais, há uma valorização exacerbada na linguagem oral e escrita. “A escola, em geral, privilegia o código escrito, a passividade corporal na realização das atividades escolares e a repetição dos enunciados divulgados nos livros didáticos.” (MARTINS, 2009, p. 74). As crianças frequentam a escola para aprender a ler e a escrever. As demais áreas do conhecimento são relegadas a um segundo plano e subjugadas em seu valor na formação dos estudantes. Segundo Kellner:

A pedagogia moderna está organizada em torno de livros e do objetivo da aquisição de uma alfabetização em leitura e escrita, centrando sua noção de educação e alfabetismo no desenvolvimento de habilidades que são especialmente aplicáveis à cultura impressa. (KELLNER, 2013, p. 103).

Concomitante a essa situação, ainda pode-se encontrar nas escolas tendências e posicionamentos que remetem às pedagogias tradicionais e tecnicistas durante as aulas, onde os estudantes repetem conteúdos transmitidos pelos professores, com ausência de construção de processos de significação e relação crítica com o cotidiano. Assim, como aponta Freire (1987), se exerce uma educação bancária, com o conhecimento e as propostas centradas no trabalho do professor, como o maior detentor do saber. No mesmo sentido, Hernández (2007) destaca, “Na escola, todos devem fazer os mesmos exercícios, repetir a resposta única pensada pelos autores do livro-texto, e de seu profeta, o professor”. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

No que se refere às aulas do ensino de arte, o contexto pedagógico não se difere de forma relevante. Ainda pode-se encontrar nas escolas, tendências a repetição de modelos impostos pelos professores, como desenhos estereotipados, cópias de pinturas de artistas famosos para colorir, e a valorização de trabalhos realizados dentro de um padrão considerado bonito e ideal para exposições. Nessas situações percebe-se uma distância entre os interesses dos estudantes e as propostas dos professores, que se configuram por ausência de análise do contexto social, bem como, das necessárias reflexões críticas a cerca da realidade. Para Rossi (2009), embora existam programas de formação para professores com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas aulas de arte, muitos ainda estão voltados para a análise formal dos elementos nas obras de arte e não agregam em

termos de expressão e reflexão crítica dos alunos. Para a autora, “(...) o que não falta aos professores são materiais e subsídios que demonstram o desconhecimento do que se passa na mente do aluno durante a leitura estética” (ROSSI, 2009, p. 10-11). A mesma ainda observa que os materiais utilizados pelos professores não dialogam com as condições de leitura e contextos dos estudantes.

Martins, ao discutir sobre a importância da compreensão crítica nas imagens e objetos de arte aponta que, “as escolas, têm sido ausentes, e em alguns casos até mesmo omissas, nessa tarefa de explorar e trabalhar temas, narrativas e conflitos contemporâneos”. (MARTINS, 2011, p. 20). O autor analisa que se faz necessário o incentivo a um posicionamento crítico com o desenvolvimento de práticas de experimentação e pesquisa que possibilitem novas interpretações e aprendizagens, na relação com as visualidades expressas pelos estudantes. De acordo com Martins:

Com frequência, escolas e professores se acomodam num conservadorismo acrítico, subestimam a territorialidade visual dos alunos e optam pela subordinação a uma visão modernista que se apegava quase exclusivamente à história e à autoridade dos cânones do passado. (MARTINS, 2011, p. 20)

Diante desse contexto, Hernández (2007) propõe uma narrativa de educação escolar onde os projetos de trabalho são essenciais, e sejam abordados múltiplos alfabetismos. Esse autor propõe encaminhamentos que consideram o olhar e o contexto do sujeito na construção de uma metodologia de ensino mais significativa. Para Hernández,

Uma consequência desse reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas (não somente na Escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar as crianças e jovens e também aos educadores, a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. (HERNÁNDEZ, 2007, p.25).

O papel do professor nesse percurso é de extrema importância como aponta Freire, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p.24). Nesse sentido, é necessário que o professor reconheça a importância social e política de sua profissão e atue de maneira coerente com o papel que ela representa. A análise constante da própria prática, vinculada ao estudo e a pesquisa, leva o professor a um aperfeiçoamento profissional, necessário à superação da ingenuidade presente

em processos condicionados e conformantes. Paulo Freire (2015) propõe uma reflexão sobre a tarefa do professor e as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem. Enfatiza a importância da valorização dos conhecimentos e da cultura dos estudantes, bem como a postura coerente e ética do professor. O ambiente onde estão inseridos docentes e discentes deve ser um local de diálogo e respeito, onde sejam valorizados os saberes dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Dessa maneira, a educação se constitui em um processo de aprendizagem mútua, onde discente e docente reconstróem seus conhecimentos constantemente. Em consonância com esse pensamento Martins observa que, “Uma questão a ser pensada a esse respeito é se, na nossa prática docente cotidiana, não corremos o risco de ver o outro sempre como aluno, esquecendo-nos de compreendê-lo também como sujeito”. (MARTINS, 2011, p.18).

Desta maneira, o olhar sensível e crítico do professor para a própria prática e para o estudante e seus interesses, pode propiciar a aproximação com o contexto social e estabelecer vínculos com os conteúdos a serem abordados. Assim, Martins (2011) propõem que:

Para trabalhar a formação de alunos, não apenas como uma iniciação, mas, principalmente, como um processo de conhecimento, é necessário criar vínculos/conexões com aspectos ou momentos de experiências significativas que se constroem nas experiências vividas e podem se refletir, de maneira surpreendente no percurso educativo. (MARTINS, 2011, p. 19)

Martins (2011) ressalta ainda a necessidade de reconhecimento das imagens como artefatos sociais que podem ser produzidas com base em interesses hegemônicos, vinculados à intenção de manipulação de pensamentos e atitudes. Nesse sentido, como propõe Paulo Freire, há a necessidade de construir e valorizar a percepção individual e criativa em contrapartida aos determinismos sociais. Assim: “Condicionados, programados mas não determinados, movemo-nos com um mínimo de liberdade de que dispomos na moldura cultural para ampliá-la”. (FREIRE, 2016, p. 95).

Quando se pensa no contexto social dos indivíduos na atualidade, não há como desconsiderar as modificações impostas pelo desenvolvimento tecnológico na vida das pessoas. Frente à constante evolução tecnológica na vida dos indivíduos, as funções da escola vêm se reconstruindo dia a dia. “Em um mundo dominado por

dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser facilitar experiências reflexivas críticas”. (HERNÁNDEZ, 2007, p.25). Atualmente, devido à grande quantidade de informação difundida pelos meios de comunicação existe a necessidade de posicionamento crítico dos indivíduos. A escola tem o papel de mediação em muitas dessas situações. Os encaminhamentos metodológicos e a postura dos professores contribuirão decisivamente para a formação da criticidade. Para Nogaro e Cerutti:

[...] o trabalho do professor (deve ser) orientado no sentido de que chegue até o estudante a nuance do olhar crítico sobre as fontes, os meios, os conteúdos aos quais possuem acesso. Espera-se que o posicionamento diferenciado do professor repercute na sala de aula entre os estudantes e seja disseminado este sopesar, pôr em suspeita o que encontram nos textos, hipertextos e emaranhados da rede. (NOGARO; CERUTTI, 2016, p. 82).

O olhar dos sujeitos sobre as transformações tecnológicas e todos os seus desdobramentos é fundamental para a sua orientação e posicionamento frente aos mesmos. Para Nogaro e Cerutti:

Um dos desafios do trabalho da escola é este: criar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de diferenciar aquelas informações que são necessárias e importantes daquelas que se constituem em engodo. (NOGARO; CERUTI, 2016, p.74)

Em meio ao emaranhado de informações que as evoluções tecnológicas possibilitaram, a presença da imagem como elemento atrativo é constante, e sua manipulação no sentido de induzir e seduzir as pessoas é um mecanismo utilizado com frequência. Nessa linha de pensamento e complementando com a reflexão sobre o papel da cultura visual na formação dos indivíduos, Hernández (2007), pontua que a educação das artes visuais, deve se nutrir das mudanças ocorridas nas tecnologias e nas relações sociais e criar novas perspectivas de trabalho, com fins para a formação ampla dos indivíduos. Assim o autor analisa:

Do meu ponto de vista, trata-se de enfrentar um desafio de maior importância: adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais, e especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Com a predominância do visual, no cotidiano das pessoas, faz-se necessária a valorização na escola, dessa experiência dos indivíduos, bem como, a possibilidade de ofertar condições para uma atuação crítica nesse contexto. Para Tourinho, “As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade cria novas responsabilidades para a escola.” (TOURINHO, 2011, p. 4) Para os autores, a cultura visual deve ser amplamente abordada na escola. De acordo com Hernández:

Uma proposta educativa a partir da cultura visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e pode elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 44).

Para que esse processo seja eficiente há a necessidade de ampliação dos modos de olhar dos indivíduos, para além da análise formal das imagens. “A escola, então, precisa lidar com as vulnerabilidades e diversidades das experiências do ver e do ser visto, assim como a multiplicidade de sentidos, significados e usos dessa experiência (...).” (TOURINHO, 2011, p. 10). A educação da cultura visual se caracteriza como um meio que possibilita aplicações de projetos diferenciados e pode envolver assuntos do cotidiano e do interesse dos estudantes e professores. A investigação é uma das ferramentas a ser utilizada e que propicia a construção significativa do conhecimento. Segundo Hernández (2011):

Quem se dedica, não só à educação das artes, mas também atua em diferentes contextos e instituições pode, a partir de projetos relacionados com a deslocalização do olhar, proporcionar o reposicionamento dos sujeitos e tornar possível as pedagogias da cultura visual, mostrando como as identidades ‘pré-fixadas’ podem ser questionadas. Pode inclusive ajudar a explorar os relatos discursivos que nos diferentes tipos de imagens fixam-se as maneiras de ver-se e ver aos outros, e refletir sobre como viemos aprendendo e naturalizando tudo isso. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 47).

O autor ainda considera que os agentes envolvidos com educação precisam saber e valorizar mais que os conteúdos e compreender que há uma complexidade de relações que estão envolvidas nesse contexto. Sugere que a realidade do cotidiano do estudante e a imersão em indústrias culturais nos quais os mesmos estão inseridos sejam relevantes para o planejamento de ações e políticas educativas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 36).

Para que os estudantes tenham a capacidade de interagir e se situar em meio à variedade de imagens e mensagens produzidas pelas mídias, a escola precisa acompanhar as transformações sociais e contemplar a utilização de recursos visuais adequados que possam incentivar o desenvolvimento de um olhar crítico e criativo. Segundo Pillar, faz-se necessário saber “(...) se a seleção dos conteúdos desenvolvidos está dando conta das imagens divulgadas na televisão, publicidade, e outros meios que usam a imagem para comunicar”. (PILLAR, 2006, p.73)

No mesmo sentido, Hernández aponta à necessidade de os professores estarem atualizados sobre a cultura visual que cerca o estudante, sem preconceitos e imposições “O professor necessitaria mover-se de maneira fluída entre eles em razão das necessidades e dos olhares dos estudantes na sala de aula e fora dela.” (HERNÁNDEZ, 2007, p.88). O papel do professor nesse processo é fundamental, devido sua proximidade com o estudante no processo educacional. Em última instância a postura e os encaminhamentos definidos por esse profissional serão decisivos para o alcance significativo dos temas e conteúdos desenvolvidos na escola. Para Hernández (2007):

No caso da educação, trata-se de se aproximar destes ‘lugares’ culturais, onde meninos e meninas, sobretudo os jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade. Uma das referências que não costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre outras razões, porque as consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque do ensino centrado em alguns conteúdos disciplinares e em uma visão da Escola de cunho objetivista e descontextualizado. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37)

Os contextos impositivos e manipulativos vinculados nas representações visuais e discursos passam muitas vezes despercebidos, e são recebidos e repetidos com ingenuidade, tanto individualmente como institucionalmente. “A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica, que estivesse preocupada com a leitura de imagens.” (KELLNER, 2013, p. 105). Desta maneira, considera-se que a deslocalização do olhar, é primordial para a construção de posicionamentos críticos que levem a atitudes criativas e diferenciadas. Nessa concepção a educação estabelece uma relação de sentido na vida das pessoas, utilizando-se de linguagens comuns do cotidiano dos indivíduos. Ao se referir aos estudos de Hernández sobre cultura visual, Sardelich aponta:

Nessa perspectiva, não há receptores, nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva, nem dependente, mas sim interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. (SARDELICH, 2006, p. 466).

Os estudos da cultura visual analisados nesse texto se configuram como uma proposta emergente frente à presença marcante de representações visuais na sociedade. Nesse contexto, as imagens são consideradas como mediadoras de discursos que propõe maneiras de ver, e interferem nos pensamentos e posicionamentos das pessoas. A escola tem um importante papel na construção de projetos que atentem para a necessidade de percepção dessas conjunturas atuantes no cotidiano das pessoas.

A fotografia é uma linguagem que está inserida amplamente no contexto da cultura visual. Desta maneira, na próxima seção serão discutidas as possibilidades e a importância da utilização da mesma nas práticas pedagógicas.

2.6.1 A fotografia como possibilidade educativa

Encaminhamentos pedagógicos que englobem a utilização da fotografia e de processos fotográficos na educação são considerados nessa pesquisa como importantes possibilidades para que o estudante perceba a presença dos sujeitos na criação e manipulação de imagens. O olhar dos sujeitos envolvidos nos processos de produção e recepção de fotografias reflete o seu movimento e posicionamento nesse contexto. Atualmente muitas pessoas se utilizam de câmeras fotográficas e de outros aparelhos que dispõem desse recurso, no entanto, frequentemente seu uso consiste em atos mecânicos, ausentes de reflexões, que repetem modelos e padrões impostos no cotidiano, e se complementam em compartilhamentos e acessos também superficiais. Ao discutir sobre esse contexto Sanchez Moreno aponta, “Para la mayoría de quienes ven y hacen fotos, esas imágenes son fines en sí mismos y no medios. Para la mayoría de quienes ven y hacen fotos, puede existir la fotografía sin necesidad de reflexionar sobre el significado del acto fotográfico.” (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 24).

Para Sanchez Moreno, embora as potencialidades para se fazer fotos tenham aumentado consideravelmente desde sua invenção, não se pode dizer que os sujeitos possuem a consciência dos significados do ato fotográfico. Assim, de acordo com o autor:

La fotografía, lejos de impulsar una mirada autónoma, crítica, soberana, ha posibilitado esa mirada debilitada, simplona, del espectador-consumidor que no se plantea la necesidad de ir en pos del sentido último de esas imágenes que se le ofrecen y ni tan siquiera se plantea interrogarse sobre las imágenes que él mismo produce. (SANCHEZ MORENO 2017, p.24)

Para Santaella (2012) com o desenvolvimento tecnológico e o fácil acesso a dispositivos fotográficos, o ritual do ato fotográfico ficou restrito a alguns profissionais. Fotografar se tornou um ato indiscriminado e banal, sendo que qualquer um pode torna-se um fotógrafo de fotos padronizadas. Faltam nesse processo, a criatividade, a autonomia e a atenção no momento do registro. No mesmo sentido Zvingila (2013) observa:

(...) a facilidade, inclusive financeira para a realização de uma imagem fotográfica, acarretou uma popularização dessa imagem, mas igualmente, e em alguns casos, a banalização do processo. Se as máquinas digitais permitiram uma popularização da fotografia, pela diminuição dos custos e facilidade gerada pelas novas tecnologias, por outro, sem preocupação com os custos de cada foto, a responsabilidade, o cuidado e o critério na realização de uma imagem também se alteraram. (ZVINGILA, 2013, p. 135)

Desta maneira, as potencialidades da presença da fotografia e da facilidade de acesso a equipamentos fotográficos para o surgimento de um olhar mais atento, ficam sufocadas em meio à quantidade e diversidade de imagens que invadem nosso cotidiano, suscitando um olhar frenético, descomprometido e superficial dos indivíduos. Zvingila (2013) cita suas percepções sobre os estudantes e suas famílias nesse contexto:

É muito comum acompanhar o trabalho de alunos que fotografam compulsivamente, mas sem critério. Essa tradição se constrói em muitas famílias que, ao passearem ou viajarem, têm na fotografia um índice de memória, mas também como forma de ter para si o lugar turístico... Esta é uma dinâmica recorrente e quase naturalizada do uso da fotografia na sociedade contemporânea que fica explicitada nas ações dos alunos e que se qualifica como uma forma de consumo. (ZVINGILA, 2003, p.134)

Desta maneira, compreende-se nessa pesquisa que a fotografia como componente constitutivo na onipresença das imagens, deve ser entendida como uma construção do olhar do sujeito, e não meramente um instrumento tecnológico a ser explorado em virtude das técnicas que possibilita na produção de fotos. Em concordância com Sanchez Moreno, entende-se que “No es un problema de cómo usar una cámara de fotos (...)”. (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 25). Para a constituição de posicionamentos críticos o sujeito necessita ter a compreensão dos

processos que permeiam a produção, a disseminação e a recepção das imagens fotográficas, e assim se posicionar enquanto, "(...) interprete, interpelador incesante". (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 25).

A produção da fotografia se constitui por momentos de tomada de decisões do fotógrafo que vão desde a escolha do tema e do enquadramento, até opção pela câmera fotográfica ou edições posteriores das imagens. Para Santaella (2012), "o ato de fotografar cria uma coreografia própria que se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, hesitações, os movimentos de escolha, as tomadas de decisão." (SANTAELLA, 2012, p. 75). A disseminação da fotografia se dá em meios diversos de acordo com a característica das imagens. Os registros de solenidades e momentos em família são expostos por meio de álbuns impressos ou virtuais, ou ainda nas redes sociais. As fotografias relacionadas com a publicidade podem ser observadas em revistas, outdoors, e diferentes mídias. Para Santaella (2012, p. 81-82), "Com os meios digitais, as fotos também migraram para as telas dos computadores. Com isso levam às últimas consequências características que a fotografia trouxe consigo desde seu nascimento: o nomadismo e a ubiquidade.". Assim, as fotografias podem estar concomitantemente em lugares diferentes e em suportes variados. Com a evolução das TDIC as imagens podem ser enviadas instantaneamente para qualquer lugar onde haja um aparelho conectado a internet. A recepção e a leitura dessas fotografias estão vinculadas com o modo de ver de cada sujeito. De acordo com Berger (1972), "(...) embora todas as imagens corporizem um modo de ver, a nossa percepção e a nossa apreciação de uma imagem dependem também do nosso próprio modo de ver." (BERGER, 1972, p. 14).

A constante presença de imagens fotográficas na vida das pessoas e da sociedade, trouxe uma nova demanda para a escola, pois desde muito cedo, as crianças já são influenciadas por essa presença. Uma postura mecânica diante desse contexto pode inibir o desenvolvimento da criticidade e da capacidade criadora. De acordo com Dondis:

Existem, aqui, implicações da máxima importância para o alfabetismo visual. Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação, que abrange todas as considerações relativas às belas-artes, às artes aplicadas, à expressão subjetiva e à resposta a um objetivo funcional. (DONDIS, 2003, p. 13).

Atualmente, o ensino não pode mais ignorar a presença e a força da utilização das imagens pelos variados meios de comunicação. Existe uma necessidade de uma aprendizagem que contemple a leitura de imagens, o desenvolvimento do olhar apurado e a apropriação da linguagem visual como meio de expressão. Segundo Dondis:

A invenção da câmera provocou o surgimento espetacular de uma nova maneira de ver a comunicação e, por extensão, a educação. A câmera, o cinema, a televisão, o videocassete e o videoteipe, além dos meios visuais que ainda não estão em uso, modificarão não apenas nossa definição de educação, mas da própria inteligência. Em primeiro lugar, impõe-se uma revisão de nossas capacidades visuais básicas. A seguir vem a necessidade urgente de se buscar e desenvolver um sistema estrutural e uma metodologia para o ensino e o aprendizado de como interpretar visualmente as idéias. (DONDIS, 2003, p. 26).

A constatação da necessidade de exploração, compreensão e valorização da leitura de imagens se deu com diferentes autores, tanto na esfera da estrutura e características de seus elementos, quanto englobando suas influências na relação com os sujeitos. Para atender a essa demanda de imagens e influências visuais no cotidiano dos estudantes, que são o objeto desse projeto de pesquisa, são necessários encaminhamentos pedagógicos que integrem as novas tecnologias e o olhar atento que se deve ter ao recebê-las.

A fotografia como parte integrante desse movimento comunicativo das mídias, é um processo de criação pouco explorado nas escolas, e que possibilitaria o desenvolvimento de trabalhos sobre a influência das imagens no cotidiano e atitudes das pessoas. Para Gonçalves:

A fotografia pode ser considerada como uma das possibilidades de mediação, contato, registro e reflexão sobre o mundo – como são todas as formas de relação com o mundo empregadas pelo homem – que forma e dinamicamente (de)forma (altera), a percepção e o saber. (GONÇALVES, 2013, p. 14)

Para a autora, as imagens adquirem significados distintos na relação com os sujeitos. Nesse processo são construídas novas subjetividades que superam a aparente objetividade da imagem. Assim, “O uso experimental e criativo dos mais diversos dispositivos é capaz de gerar transformações na subjetividade de um grupo, uma vez que inaugura novas formas (...) de perceber, representar e compreender”. (GONÇALVES, 2013, p. 18). Assim, possibilitar acesso e

experiências com a produção e leitura de fotografias na escola, se constitui em um processo de transformação e ampliação nas relações com as subjetividades. Ao realizar a produção e análises das próprias fotografias em comparação ou diálogo com outras imagens, o estudante tem a possibilidade de se reconhecer como produtor e identificar os recursos e posicionamentos que podem ser utilizados para compor uma expressão intencional que pode alcançar e sensibilizar outras pessoas.

Muitas das fotografias que são difundidas nas mídias, passam por processos de manipulação adequados à mensagem que se pretende transmitir. Para transmitir uma mensagem o fotógrafo pode utilizar de muitos artifícios a seu favor, e tentar induzir ideias e pensamentos. Segundo Santaella:

Tendo o enquadramento como um limite intransponível, o fotógrafo pode tirar tal partido desses limites a ponto de ser capaz – através de angulações, afastamentos, aproximações, iluminação, tempo de abertura do obturador, etc – de alargar os limites do próprio visível. (SANTAELLA, 2005, p. 127).

Perceber a existência desses artifícios, experimentar essas técnicas aplicadas às suas próprias imagens e compreender as fotografias como espaço de comunicação e expressão, pode contribuir para uma leitura mais ampla e crítica da realidade, bem como, incentivar um olhar diferenciado em relação às imagens do cotidiano.

Diante do exposto, pode-se entender a linguagem fotográfica como uma possibilidade pedagógica de considerável importância e significação para o trabalho com os estudantes. Gonçalves (2013) enfatiza ainda que a fotografia não deva ser utilizada e apresentada somente como um recurso, e que os encaminhamentos pedagógicos podem incentivar o olhar para a presença do sujeito e de sua expressividade na produção fotográfica, bem como, das formas como as imagens permeiam nos pensamentos e atitudes dos mesmos. Para a autora,

O sujeito, ao se compreender agente e criador, terá mais ferramentas para ser apreciador. Incrementar as possibilidades de fazer e expressar amplia significativamente as portas de entrada do olhar do outro e do olhar a si. (GONÇALVES, 2013, p. 22).

A fotografia é uma linguagem que possui um amplo potencial no incentivo de olhares inovadores, pois é uma extensão do olhar e pode possibilitar uma variada gama de leituras e interpretações do ambiente. Com a utilização de posicionamentos

diferenciados, composição, efeitos de luz e sombra, valorização de gestos e expressões possibilitados pela criação no processo fotográfico, o estudante poderá desenvolver um olhar diferenciado em relação às imagens que o circundam, bem como, ampliar as possibilidades de criação e expressão através das mesmas.

Ao se considerar a fotografia trabalhada na perspectiva do alfabetismo da cultura visual, cabe na próxima seção analisar os principais documentos que orientam o ensino na Rede Municipal de Curitiba para compreender as possibilidades no desenvolvimento de práticas educativas nesse contexto.

2.6.2 Cultura Visual e fotografia na escola: análise das Diretrizes Curriculares e do Currículo do município de Curitiba

Nessa seção, será realizada uma breve análise das concepções teóricas relativas à Cultura Visual e ao trabalho com fotografia, presentes nos documentos que servem como referência para o encaminhamento das propostas pedagógicas em arte na rede municipal de Curitiba. Embora, se compreenda que os conteúdos nas diferentes disciplinas podem ser abordados na perspectiva da Cultura Visual e com a utilização da fotografia enquanto processo de construção expressiva dos sujeitos, nesse momento será considerada somente a disciplina de arte, por ser esta a disciplina utilizada como referência na realização da pesquisa. Os documentos utilizados como referências serão: as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) e o Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano (2016a, 2016b).

As Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006) apontam que o ensino da arte deve propiciar o pensamento reflexivo, de modo que o estudante compreenda a produção artística como produto das relações sociais e da expressão individual do artista. O documento aponta ainda, para a ampliação das experiências artísticas dos estudantes de modo que contribuam na construção de sua identidade e da reflexão, bem como, para a superação do senso comum com a análise das relações que constituem a produção artística. Orienta-se no documento que o professor deve considerar a realidade dos estudantes e o cotidiano para a elaboração dos encaminhamentos pedagógicos, de modo que o repertório dos mesmos seja ampliado.

A perspectiva de trabalho com o alfabetismo da Cultura Visual, não fica explícita nas Diretrizes Curriculares. Os conteúdos e objetivos se constituem em

direção à obra de arte, à contextualização da produção artística e ao sujeito criador e expressivo. Para Hernández, há a necessidade de considerar, “(...) o efeito que o visto tem em quem vê”. (HERNÁNDEZ, 2006, p.35). Nos interstícios da relação entre o sujeito e a obra de arte, ou do sujeito com as manifestações visuais do seu cotidiano, é que se definem as maneiras de ver que refletem os seus posicionamentos e percursos no mundo. “Reconhecer esses efeitos para gerar relatos alternativos, ou em diálogo com os existentes é uma das maneiras de expandir o sentido da educação das artes visuais”. (HERNÁNDEZ, 2006, p. 43)

Pode-se destacar que, vários apontamentos presentes nas Diretrizes Curriculares estão em consonância com esse campo de estudos, no sentido de que podem viabilizar o trabalho na perspectiva do alfabetismo da Cultura Visual, como se pode observar na seguinte citação:

A escola é responsável por estabelecer as comunicações entre a diversidade cultural de nosso tempo e de outros tempos, possibilitando ao estudante a construção de sua individualidade. Esta só pode ser concretizada na medida em que existam os meios que propiciem a realização de sua subjetividade. (CURITIBA, 2006, p. 86)

Assim, cabe a escola oferecer um ambiente de reflexão propício para que o estudante estabeleça uma relação dialógica entre as experiências do seu tempo com a diversidade cultural em outros momentos da história. Nesse sentido, também são elencados objetivos em ambos os eixos de trabalho na disciplina de arte que pressupõe ampla possibilidade de abrangência a partir da perspectiva da Cultura Visual:

- Identificar a utilização da linguagem visual no cotidiano;
- Perceber a si próprio como produtor, inserido em determinado tempo e espaço;
- Analisar a utilização da linguagem visual no cotidiano, percebendo as inter-relações dos elementos formais em diferentes modalidades (vitrines, meios televisivos, cinema, roupas, espaços.);
- Desenvolver a percepção visual através da leitura de diferentes tipos de imagem (fotografia, publicidade, história em quadrinhos, imagens midiáticas, etc.);
- Desenvolver formas de representação pessoal, com liberdade, imprimindo sua marca pessoal, através da utilização de diferentes técnicas e procedimentos e dos elementos formais da linguagem visual. (CURITIBA, 2006, p. 93-95).

Devido à possibilidade de diversificação das metodologias nas propostas pedagógicas, a abrangência da Cultura Visual pode ser considerada e utilizada

amplamente. “O trabalho do professor consiste ainda em mediar o processo de ensino-aprendizagem através da utilização de estratégias didáticas diversificadas e diferenciadas”. (CURITIBA, 2016a, p. 10). A partir dos objetivos citados, o professor tem a possibilidade de abordar a relação dos indivíduos com a visualidade, enfatizando os processos de constituição de identidades e posicionamentos, nos quais os sujeitos ficam suscetíveis à influência dos meios de comunicação e TDIC.

Os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação elencados nas Diretrizes Curriculares são descritos de modo geral e abrangem o trabalho com as duas etapas do Ensino Fundamental. Nesse contexto, observou-se a necessidade por parte dos profissionais da educação, de um direcionamento mais específico para as etapas nos quais deveriam ser abordados. “O Currículo do Ensino Fundamental foi produzido atendendo as nossas necessidades de uma maior definição dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação a serem trabalhados em cada ano do ciclo”. (CURITIBA, 2016a, p. 11). Assim, o currículo foi organizado de modo a ser mais objetivo e facilitar os encaminhamentos pedagógicos na escola.

No currículo da disciplina de arte, a visualidade é citada como objeto de estudo das artes visuais, e compreendida como “toda produção artística que estimule o pensamento visual (...)”. (CURITIBA, 2016b, p. 246). Considera-se no documento, que o trabalho com arte na escola deve oportunizar aos estudantes a realização de experiências práticas, contextualização e relação cultural, que propiciem a capacidade de leitura, decodificação, e ação criadora na relação com as produções artísticas. Nessa perspectiva, os estudantes devem superar a posição de meros receptores e apreciadores, para se constituírem em leitores críticos e produtores de arte. (CURITIBA, 2016b).

Os encaminhamentos para a disciplina de arte são previstos com a articulação entre dois eixos: a produção cultural, social e histórica e a especificidade das linguagens artísticas. As propostas pedagógicas devem englobar momentos de apreciação, experimentação/execução e criação. O momento da apreciação é proposto como uma oportunidade para a ampliação do repertório dos estudantes, no contato com as produções artísticas. A apreciação deve superar o posicionamento passivo de observador e receptor, “A apreciação extrapola a simples observação, pois se efetiva pela análise, reflexão, percepção, opinião, entre outras possibilidades de relação com as produções artísticas.” (CURITIBA, 2016b, p. 248). A experimentação/execução é a etapa onde o estudante terá o contato com os

materiais e técnicas envolvidas na produção artística. A criação é o momento onde o estudante poderá se expressar por meio de sua produção criativa. No documento consta a orientação que essas etapas podem ser flexíveis de acordo com as especificidades e necessidades de cada linguagem, e enfatiza que esse processo dever ser permeado por procedimentos de análise e crítica.

No currículo, a perspectiva de trabalho com o alfabetismo da Cultura Visual fica explicitada e se utiliza como referência o autor Fernando Hernández. A proposta é que sejam abordadas as manifestações da cultura visual que se apresentam fora do contexto de arte consagrado, que se aproximam da realidade do estudante e compõem suas experiências e subjetividades. “Nesse contexto as expressões do que até então eram consideradas minorias, relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero e geracionais, ganham espaço e importância.” (CURITIBA, 2016b, p.250). No entanto, mesmo ao se considerar a utilização da cultura visual como referência nos conteúdos do ensino fundamental, e o embasamento no autor Fernando Hernández, ainda se constata que a ênfase no texto é em relação ao “encontro dos estudantes com diferentes objetos artísticos e da cultura visual.” (CURITIBA, 2016b, p.250). Nesse sentido, pode-se compreender que o contexto do estudante será contemplado, mas ainda como um objeto externo, que se deva encontrar. Para Hernández, o alfabetismo da cultura visual não se refere apenas “(...) às formas alternativas de ‘ler’, as representações visuais, mas a uma reflexão crítica sobre como essas representações produzem formas de ver e visualizar posições e discursos sociais”. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 208). Assim, não se trata apenas de um encontro, ou da compreensão do contexto das obras e produções artísticas, mas sim o que elas dizem do estudante na relação com a imagem.

A fotografia se caracteriza em ambos os documentos, como uma forma visual que pode ser utilizada na exploração de conteúdos variados. Nas Diretrizes Curriculares entende-se forma como:

(...) o estado final e conclusivo da arte, isto é, configuração visível da obra. Formas artísticas visuais são constituídas pela relação dos elementos formais linha, cor, plano, volume e textura, impregnadas de aspectos culturais. Entende-se então como objeto de estudo das artes visuais toda forma de expressão que utilize a linguagem artística visual. A escultura, a pintura, a gravura, a fotografia, o cinema, a instalação, a videoarte, o videoclipe, entre outras formas, são exemplos. (CURITIBA, 2006, p. 91)

Em alguns conteúdos e objetivos elencados nas Diretrizes Curriculares (2006), a fotografia é destacada entre outras formas visuais.

- Desenvolver a percepção visual através da leitura de diferentes tipos de imagem (fotografia, publicidade, histórias em quadrinhos, imagens midiáticas, etc.).
- Aspectos culturais, sociais e históricos das diferentes formas de representações artísticas – pintura, escultura, arquitetura, fotografia, cinema, gravura, desenho, publicidade e propaganda, colagem, instalações, design, performance, computação gráfica e outras. (CURITIBA, 2006, p.91 - 95)

Em outros momentos pode ser constatada a possibilidade do trabalho com a fotografia de acordo com os objetivos vinculados ao conteúdo, conforme citado abaixo:

- Identificar a utilização da linguagem visual no cotidiano;
- Reconhecer e identificar a interferência cultural nas estruturas artísticas visuais;
- Identificar os elementos formais da linguagem visual nas estruturas artísticas;
- Identificar diferentes técnicas e materiais nas estruturas artísticas. (CURITIBA, 2006, p. 93).

As Diretrizes Curriculares e o Currículo do Ensino Fundamental no que diz respeito à área de Artes, possibilitam e incentivam a articulação de assuntos ligados ao contexto do estudante, na relação da construção de novos conhecimentos e reflexões. No entanto, na prática escolar ainda se pode observar encaminhamentos que privilegiam a utilização de obras consagradas e valorizam estereótipos de trabalhos considerados esteticamente bonitos e adequados. Em pesquisa realizada com professores da segunda etapa do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba, onde foi analisada “(...) a seleção cultural realizada por professores na organização dos conteúdos a serem ensinados na disciplina de Arte (...)” (PEDROSO, 2012 p. 96), a autora observa que:

Apesar de em suas falas ser uma constante a menção da necessidade de ampliação cultural por meio de imagens de diferentes épocas e lugares, assim como formas de expressão artísticas e da cultura visual, na análise dos planejamentos enviados e das falas por meio de entrevistas, foi evidenciado uma seleção majoritariamente erudita, focada em artistas consagrados e movimentos artísticos situados no período moderno da história ocidental. (PEDROSO, 2012, p. 169)

A pesquisadora salienta que tal observação se refere a uma característica evidenciada na análise dos planejamentos que representou o trabalho de apenas um trimestre e ainda observa que foram realizadas “(...) propostas com arte popular, arte de rua, arte contemporânea, entre outras formas artísticas (...)”. No entanto, também na pesquisa de Fagundes (2012), há constatações que indicam a necessidade de propostas pedagógicas voltadas ao contexto do estudante, bem como, que possibilitem um vínculo reflexivo e crítico sobre as influências das expressões artísticas e cultura visual na vida das pessoas e na constituição de seus atos e pensamentos. A respectiva pesquisa aborda a leitura de imagens na fala e na prática dos profissionais da educação básica, com o objetivo de compreender como os docentes realizam esse processo junto aos estudantes. Assim, a autora observa: “Não há por parte dos/as professores/as diálogo com as obras e tampouco com o arcabouço cultural dos/as estudantes. Dessa forma, a prática pedagógica não se pauta em uma relação de troca ou no potencial criador.” (FAGUNDES, 2012, p.214). No mesmo sentido, para Martins:

Com frequência, escolas e professores se acomodam num conservadorismo acrítico, subestimam a territorialidade visual dos alunos e optam pela subordinação a uma visão modernista que se apegava quase exclusivamente à história e à autoridade dos cânones do passado. (MARTINS, 2011, p. 20)

Nesse contexto, considera-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem a cultura visual e promovam vínculos com a realidade dos estudantes, é uma necessidade que fica evidenciada em ambas as pesquisas analisadas. Os documentos que orientam as ações pedagógicas das escolas na rede municipal de Curitiba propiciam a possibilidade da ampliação e diversificação dessas práticas. Assim, a equipe pedagógica da escola e o professor em suas aulas, podem possibilitar o desenvolvimento do alfabetismo da cultura visual, e entre outras formas visuais, explorar a fotografia e os processos de produção fotográfica por se constituírem como uma forte presença no contexto dos estudantes.

A respectiva pesquisa se constitui como uma possibilidade de desenvolvimento das abordagens expostas anteriormente. A fotografia se caracteriza como uma linguagem presente na cultura visual de todos os sujeitos inseridos no contexto escolar. De modo geral, os estudantes demonstram estabelecer uma relação de empatia com essa linguagem e a utilizam no seu

cotidiano. No entanto, frequentemente se percebe nas produções dos alunos as marcas dos discursos presentes na cultura visual, como a busca por padrões de beleza ou a repetição de posturas e poses que são tendências em seu meio. Esses processos estabelecidos na relação com a cultura visual embotam as manifestações criativas e inserem a crença da incapacidade e desvalorização da expressão individual autêntica. Dessa maneira, de acordo com Gonçalves:

A fotografia sendo assim compreendida, como determinante na possibilidade de conhecer o mundo, com o sujeito conhecedor, e como possibilidade expressiva, com o sujeito criativo, pode e deve ser apresentada nos contextos escolares de forma alargada. (GONÇALVES, 2013, p. 21)

Os processos de produção fotográfica e as análises das fotografias realizadas em comparação com as imagens dos colegas e de outros artistas podem suscitar muitos questionamentos e observações sobre o olhar e a postura dos sujeitos na sua expressão individual, bem como, a sobre a reprodução inconsciente de modelos impostos pela mídia e TDIC que geram a conformação do olhar. Esse processo crítico de análises das fotografias pode incentivar posicionamentos diferenciados e criativos que levem à deslocalização do olhar.

Ao se considerar concepções teóricas referentes à Cultura Visual e ao trabalho com fotografia presentes nos principais documentos que norteiam as práticas pedagógicas em arte na rede municipal de Curitiba, pode-se dizer que a respectiva pesquisa apresenta o potencial de contemplar os objetivos e conteúdos propostos nos mesmos e ainda se apresenta como possibilidade de ampliação na construção de processos de aprendizagem dos estudantes.

2.7 REVISÃO SISTEMÁTICA

Com o objetivo de verificar a produção científica relacionada ao tema da pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática de literatura que procurou os focos das investigações em consonância com o propósito de compreender como as produções fotográficas infantis podem contribuir para a construção de uma percepção atenta e criativa do estudante, tendo como fundamento a “Cultura Visual”.

Com esse trabalho, almejou-se analisar o uso da fotografia, em atividades pedagógicas em contextos de educação escolar, onde os docentes considerem como importante uma abordagem de acordo com os pressupostos da “Cultura

Visual”. Assim, buscar-se-á entender os encaminhamentos adotados nas pesquisas sobre o respectivo tema, bem como as contribuições e lacunas a serem preenchidas.

Assim, a questão a ser pesquisada foi: Quais as contribuições das produções fotográficas para a construção de uma percepção atenta e criativa dos sujeitos. A revisão de literatura também objetivou averiguar os procedimentos para coleta e análise de dados nas pesquisas já realizadas, e as contribuições da abordagem teórica da “Cultura Visual” utilizada como aporte para as conclusões finais.

As bases de dados selecionadas para esse estudo foram: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES², Repositório Institucional UFPR³, e o portal de periódicos⁴ CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵. A busca foi realizada a partir dos descritores e operadores booleanos: “Cultura Visual” AND “fotografia” AND “educação”.

Optou-se por fazer a seleção dos estudos para compor a pesquisa da seguinte maneira: a) estudos publicados sem restrição temporal nos idiomas português e espanhol. b) pesquisas voltadas para a reflexão sobre desenvolvimento de práticas pedagógicas, com foco no tema da questão proposta. c) estudos que contenham a abordagem da “Cultura Visual” para discussão e análise dos resultados. A seleção foi realizada mediante análise do título e resumo dos estudos.

Foram excluídas pesquisas que não estavam de acordo com os seguintes critérios: a) pesquisas com foco de desenvolvimento para outras áreas do conhecimento e fora do contexto escolar; b) estudos que não estavam disponíveis para consulta online; c) resultados que apareceram repetidos nas bases de dados.

De acordo com os respectivos encaminhamentos, foram localizados inicialmente 106 estudos. No banco de Teses e Dissertações da CAPES, a pesquisa retornou 21 trabalhos, dos quais 2 foram selecionados. No Portal de periódicos CAPES, foram apontados 39 trabalhos, dos quais 1 foi selecionado. Na Biblioteca Digital do Repositório Institucional da UFPR, houve o acréscimo de seleção do assunto “Educação” para compor a busca dos descritores citados anteriormente retornando assim 11 trabalhos, dos quais 1 foi selecionado. Na Biblioteca Digital

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³ https://www.portal.ufpr.br/teses_acervo.html

⁴ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁵ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), houve o retorno de 35 trabalhos, dos quais surgiram muitas duplicatas em relação ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Destes houve a escolha de uma Tese, que também surgiu como duplicata, no entanto estava disponível para consulta online na BDTD.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 5 trabalhos, sendo um artigo (A1), duas teses de doutorado (T1, T2) e duas dissertações de mestrado (D1, D2).

Considera-se importante destacar abaixo os trabalhos selecionados, para uma maior visibilidade a cerca da identificação de cada um, de seus autores e instituições vinculadas. Serão atribuídos aos trabalhos letras e números de acordo com sua característica e sequência, e posteriormente ao se referir aos mesmos no texto, serão utilizadas essas referências simbólicas.

TABELA 1 – PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE

	Título	Autor	Tipo	Ano	Universidade
CAPES – Teses e Dissertações	Cultura Visual e a formação do olhar: desafios conceituais de didáticos para o currículo escolar	BRANDÃO, Maria Aparecida de Oliveira	Tese (T1)	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	Um click na escola: imagens, produções fotográficas e influência na formação leitora dos sujeitos aprendentes nas itinerâncias do “EPA”	PENHA, Graciella Novaes da	Dissertação (D1)	2017	Universidade Estadual de Feira de Santana
Peródicos CAPES	A Educação pelas Imagens: Diálogos sobre as potencialidades da Linguagem Fotográfica	SECATTO, Gláucia Ana & NUNES, Flaviana Gasparotti	Artigo (A1)	2015	Revista Espaço Plural
UFRP	Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para educação infantil	LIMA, Diana Aparecida de	Dissertação (D2)	2015	Universidade Federal do Paraná
BDTD	Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)	FERREIRA, Anelise Barra	Tese (T2)	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: O autor (2018)

Ao fazer a busca nas bases de dados com a intenção de identificar estudos que contemplassem a utilização da fotografia no contexto escolar, sendo aplicado durante a aula de arte, com enfoque das discussões e análises voltadas para a percepção da “Cultura Visual”, houve dificuldade na localização. Foram encontrados alguns trabalhos que, no entanto, não explicitavam em seu título e resumo as especificidades citadas. Assim, optou-se por elencar os estudos que abordassem reflexões sobre a utilização da fotografia na educação sem necessariamente ser desenvolvida no ensino fundamental.

Devido a esse fato, foram considerados na seleção, como se pode perceber na tabela acima, trabalhos que foram desenvolvidos na escola especial, na educação infantil, no ensino médio, na 2ª etapa do ensino fundamental, bem como, um artigo, onde são realizadas reflexões das potencialidades das fotografias no ensino de geografia.

Para uma maior compreensão em relação ao desenvolvimento dos trabalhos e seus objetivos foi organizada a tabela a seguir.

TABELA 2 – DESCRIÇÃO DE NÍVEIS DE ENSINO E OBJETIVOS

Trabalho	Nível de Ensino	Objetivo
T1	Estudantes do 9º ano	Diagnosticar a origem das dificuldades de leitura e da crítica de imagens de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino de Mauá, SP
T2	Projeto realizado em Escola Especial	Traz a discussão sobre a expressão dos estudantes pelo processo fotográfico, e a valorização das mesmas como possibilidades de ensino e aprendizagem.
D1	Projeto realizado no Ensino Médio	Buscou compreender o papel das produções visuais no processo de constituição cultural e leitora dos sujeitos.
D2	Educação Infantil	Investiga a potencialidade do uso da fotografia no processo de aprendizagem da criança em idade pré-escolar.
A1	Reflexões para o Ensino de Geografia	Realiza uma discussão teórica sobre a importância que as imagens possuem atualmente na sociedade e nos processos educativos.

Fonte: O Autor (2018)

Para atingir os objetivos, todas as pesquisas se valeram de processos qualitativos, sendo que foram analisados os percursos e os trajetos interativos dos sujeitos no desenvolvimento dos encaminhamentos metodológicos. Somente o artigo (A1) se diferenciou, por apresentar uma discussão teórica a partir de elementos bibliográficos.

A elaboração das metodologias a serem utilizadas para a coleta de dados considerou as proposições teóricas da “Cultura Visual”. Nesse campo de estudo se considera a influência das imagens nos posicionamentos e pensamentos dos sujeitos, muito mais que a importância da leitura de imagens baseada em seus componentes estruturais. Assim, destaca-se a importância das percepções sobre os processos de criação e interação com as fotografias.

As metodologias adotadas variaram de acordo com o grupo e objetivos a serem atingidos. Foi utilizada pesquisa bibliográfica e documental, aliada a observações em grupo focal (Brandão, 2016). Ferreira (2012) descreveu a metodologia como “pesquisa de percurso/processo” no desenvolvimento de uma intervenção pedagógica. Penha (2017) realizou uma análise de álbuns fotográficos, bem como grupo de discussão e entrevista semi-estruturada com estudantes que participaram de um projeto sobre “Educação Patrimonial e Artística” em um Colégio Estadual da Bahia. Lima (2015) realizou uma observação total e participante, com estudantes do nível II da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Farol – Paraná.

Pode-se observar que as metodologias utilizadas nas pesquisas propiciaram um amplo contato do pesquisador com os participantes, que permitiu a análise da construção do olhar dos mesmos em relação à leitura e produção de fotografias. No artigo (A1), houve a valorização das percepções dos sujeitos diante da presença das imagens na sociedade, e se destacou a importância da escola como fomentadora de análises e posicionamentos críticos dos sujeitos em relação às mesmas, nas diferentes áreas do conhecimento.

Com relação às justificativas elaboradas, pode-se perceber que em todos os trabalhos foram citados, os avanços tecnológicos como potencializadores da utilização da imagem na contemporaneidade. Nesse sentido Secatto e Nunes (2015, p. 68) argumentam: “O surgimento das diversas tecnologias de produção de imagens intensificou a circulação de imagens fotográficas nos diversos veículos midiáticos.” Brandão (2016) analisa que as imagens estão por toda parte, e essa

presença deve-se a possibilidade de reprodução e multiplicação possibilitada pelas tecnologias, que geram um bombardeamento de imagens. Na tese defendida por Ferreira (2012), a autora insere as tecnologias nas tramas e reflexões de suas observações e análises durante a pesquisa, destacando as facilidades que a evolução tecnológica e o fácil acesso as mesmas propiciaram. Para a autora, nesse contexto, tanto os adultos quanto as crianças passaram a produzir imagens e a compartilhá-las, e esse processo deve ser observado e explorado na escola.

Penha (2017), ao desenvolver sua dissertação com estudantes do Ensino Médio, observou a presença das imagens entre os jovens, principalmente decorrente da utilização de dispositivos com acesso a internet e também pelas redes sociais. A autora pontuou que a posse das tecnologias que propiciam esse acesso é percebida pelos jovens como elemento fundamental para a aquisição e manutenção de *status*, e ainda percebeu a posição desses jovens como consumidores que são amplamente influenciados pelas imagens.

Lima (2015) aborda em sua dissertação, a importância do uso das tecnologias inseridas no contexto escolar, e destaca entre elas a fotografia. A autora observa que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e pelo seu uso constante acabaram se integrando a ação cotidiana. Assim, as crianças também convivem com as tecnologias e se apropriam dos costumes das mesmas. Desta maneira, a imagem inserida no contexto tecnológico passa a ter uma presença constante na vida das pessoas e precisa ser considerada e explorada em sala de aula.

Nas conclusões a respeito do uso das fotografias na escola, os autores constataram em seus trabalhos as potencialidades do uso dessa linguagem, como forma de contribuir no desenvolvimento da percepção dos estudantes, bem como em seu posicionamento crítico frente as imagens. Secatto e Nunes (2015, p 68) a partir das reflexões teóricas salientam que a escola “(...) pode promover reflexões a respeito da fotografia, que são capazes de gerar a alfabetização nessa linguagem, por meio, por exemplo, do ensino de geografia.” Na T1 Brandão (2016, p. 170) utiliza como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários para realização de análises fotográficas com 90 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e observação em um grupo focal. Com a análise desses dados, ela constata que os estudantes possuem uma baixa capacidade de leitura em meio à ampla exposição de imagens e reforça a importância da “(...) presença da alfabetização visual nas

escolas como uma tarefa interdisciplinar” (BRANDÃO, 2016, p.170). Ferreira (2012) observa a importância da linguagem fotográfica como possibilidade de ampliação da expressão de jovens e crianças considerados “especiais” por possuírem algum tipo de deficiência intelectual. Pontua também a valorização das possibilidades de aprendizagem desses estudantes como autores ao realizar uma fotografia.

Penha (2017, p. 143) observa que o trabalho realizado com produções fotográficas sobre “Educação Patrimonial Artística”, suscitou “(...) um processo de leitura e (re) significação interpretativa do patrimônio cultural através da construção de narrativas visuais”. (PENHA, 2017, p.143). Ou seja, a participação no projeto com produções fotográficas contribuiu para a leitura de imagens e constituição cultural dos sujeitos envolvidos.

Lima (2015) destacou que a utilização da fotografia no cotidiano escolar possibilitou encaminhamentos diversificados que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia da criança e reforçaram a construção de sua identidade.

Reitera-se que a respectiva revisão de literatura buscou identificar as pesquisas realizadas com análises referentes à utilização da fotografia em processos educativos, sob a perspectiva dos estudos da Cultura Visual. Pode-se observar que ao procurar por trabalhos com fotografia nas escolas surgiram muitos resultados, com vários objetivos distintos. No entanto, ao se buscar por estudos desenvolvidos com o aporte teórico da Cultura Visual, os resultados nos bancos de dados utilizados retornam menos trabalhos.

A Cultura Visual possibilita pensar nos modos de ver dos sujeitos em meio à difusão imagética propiciada pelos novos dispositivos tecnológicos e perceber como os mesmos concebem as imagens a partir dos referenciais que possuem em seu cotidiano, permitindo-se criar e observar de maneiras diferenciadas.

Destaca-se que as pesquisas analisadas apontaram percursos possíveis para a utilização da fotografia em contextos de educação escolar e demonstraram que essa linguagem quando utilizada de modo significativo, atrelada às experiências sociais e subjetivas dos sujeitos, pode propiciar oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento do olhar e pensamento críticos. Importante destacar que as reflexões a cerca da utilização da fotografia, podem se estender para além do ensino exclusivo da disciplina de arte, e pode ser agregada de modo interdisciplinar nas várias áreas do conhecimento.

Durante as buscas nas bases de dados, com a utilização específica dos descritores citados na metodologia, não foram localizados trabalhos especificamente realizados na primeira fase do ensino fundamental. Essa observação demonstra a necessidade da realização de estudos nesse nível de ensino, e da constituição de propostas pedagógicas que utilizem a fotografia como um recurso de aprendizagem e valorização do olhar e da expressão dos estudantes.

O processo de produção da fotografia, que compreende desde os modos de olhar, até a utilização da câmera fotográfica para a fixação da imagem, se constitui como um meio que representa a extensão do olhar do sujeito, propiciando análises que podem suscitar a valorização do olhar subjetivo e a reflexão sobre os registros imagéticos como expressão individual na relação com o mundo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa se configura como uma possibilidade de compreensão e resolução de problemas, importante para a prática pedagógica. Ludke e Andre apontam que a pesquisa deve se aproximar do cotidiano do professor e se constituir como “(...) instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 2). Para além de influenciar positivamente o trabalho pedagógico, segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005) é fundamental também que a pesquisa em educação esteja vinculada com objetivos e lutas mais amplas da sociedade. Esses autores enfatizam a importância das investigações realizadas por docentes acerca de suas práticas, por serem potencialmente produtoras de conhecimento e de transformação social.

Assim, ao buscar atingir esses objetivos, optou-se pela realização dessa pesquisa em caráter qualitativo. Na pesquisa qualitativa, os significados imbricados e produzidos nas relações humanas se constituem como importante característica para a compreensão e interpretação dos dados. “É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa”. (MINAYO, 1993, p. 244). Nessa concepção de pesquisa, os dados buscam descrever cuidadosamente todas as peculiaridades que se percebem como subsídio para a análise. “O material obtido nessas pesquisas, é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui (...) fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. (BOGDAN; BIKLEN⁶, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa ainda, se caracteriza como uma intervenção pedagógica, que para Damiani *et al.* (2013), envolve o planejamento e a implementação de interferências que tragam mudanças ou inovações, sendo que as mesmas são destinadas a produzir avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e posteriormente é realizada a avaliação dos efeitos dessas interferências. Para a autora “As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos.” (DAMIANI ET AL, 2013, p. 58). Ao investigar sua própria prática, tendo como referência estudos que dialogam com seu contexto, o professor se aproxima dos referenciais acadêmicos e constrói proposições práticas, se distanciando da

⁶ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

mera repetição de atividades e se tornando protagonista em sua formação profissional.

Assim, a respectiva pesquisa terá como enfoque, a compreensão e análise das contribuições proporcionadas pela realização de uma sequência didática nas aulas de arte, que contemple a inserção dos participantes no processo de produção fotográfica, bem como, em situações de análises críticas e comparativas de imagens, para a construção de um posicionamento sensível e reflexivo na criação e leitura de imagens.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Essa pesquisa empírica foi realizada com uma turma do 5º ano do ensino fundamental, em uma Escola Municipal de Curitiba, no estado do Paraná. A escola atende aproximadamente 580 estudantes, nos períodos da manhã e tarde, nas modalidades de educação infantil (pré 1 e 2) e ensino fundamental I (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano). De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), a maioria dos estudantes reside nas proximidades da escola ou em bairros vizinhos.

No ano de 2018, a escola contava com um quadro de profissionais que englobavam: 44 professores, 4 pedagogas, 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 secretária escolar, 2 apoios administrativos (secretaria) e 3 auxiliares administrativos.

Para o atendimento dos estudantes a escola possuía: 10 salas de aula e ainda: biblioteca, sala de informática, sala de ciências, sala de Arte e sala para apoio pedagógico. A escola possuía também um pátio coberto, quadra coberta, dois parquinhos e uma pequena área de jardim.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes selecionados para a pesquisa foram 35 estudantes de ambos os sexos, devidamente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental no período vespertino, na faixa etária entre 9 e 11 anos. Após a aplicação do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 4), exigido pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa, 29 estudantes foram autorizados pelos pais ou responsáveis para participação da pesquisa.

Os participantes foram escolhidos por frequentarem uma turma no período da tarde, sendo esse o único período no qual a pesquisadora possuía disponibilidade para desenvolvimento da pesquisa. O 5º ano do Ensino Fundamental foi escolhido devido à possibilidade do trabalho com a linguagem fotográfica, prevista de modo específico no Currículo da Prefeitura Municipal de Curitiba. As demais turmas de 5^{os} anos da escola foram excluídas por frequentarem a instituição no período da manhã, não havendo disponibilidade da pesquisadora nesse período.

Outro fator relevante para a escolha do campo de pesquisa e dos participantes foi o vínculo profissional da pesquisadora com a respectiva instituição. No ano de 2018, quando se desenvolveu a intervenção pedagógica, a pesquisadora atuava na função de corregente em uma turma de 1º ano e não possuía contato direto com os participantes da pesquisa. Devido a esse vínculo com a instituição, o desenvolvimento da pesquisa aconteceu de modo mais prático, pois havia a facilidade em adaptar os momentos da aplicação, de maneira que não interferissem nos demais encaminhamentos da escola.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados coletados nessa pesquisa foram obtidos com a utilização de recursos variados, sendo: questionário inicial e final, registro em caderno de diário de campo, filmagem e fotografias das aulas realizadas. As diferentes formas de obtenção de dados foram realizadas com o objetivo de possibilitar a análise sobre aspectos distintos na relação dos participantes com os encaminhamentos metodológicos da intervenção pedagógica. A cada etapa foram avaliados quais os instrumentos seriam mais adequados, pois em algumas situações os mesmos poderiam causar inibição e modificação no comportamento dos estudantes.

O questionário inicialmente foi utilizado como uma maneira de conhecer as percepções e relações dos estudantes e de seus familiares na produção e utilização de fotografias. Na elaboração das questões propostas no questionário aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, foram observadas algumas considerações de acordo com Marconi e Lakatos (2003), que pontuam sobre a importância de uma quantidade adequada de questões não sendo um questionário muito longo, que possa causar fadiga e desinteresse ao participante e nem muito curto que contenha informações insuficientes. As autoras definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de

perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. (MARCONI e LAKATOS, 2003 p. 202). No entanto, para essa pesquisa considerou-se importante a presença do pesquisador na aplicação, pelo fato de os participantes serem crianças com faixa etária entre 9 e 11 anos, para assim possibilitar a oportunidade de sanar eventuais dúvidas em relação a questões mal compreendidas. De acordo com Gil, “Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados, com entrevistas ou formulários.” (GIL, 2008, p. 121). Desta maneira, optou-se pela aplicação de um questionário inicial (APÊNDICE 1) contendo 8 questões abertas, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.203): “(...) são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” Após a implementação da sequência pedagógica, foi aplicado um questionário final (APÊNDICE 2) composto por 5 questões abertas. Nesse momento, o objetivo do mesmo foi verificar se houve alteração na percepção do estudante decorrente das práticas vivenciadas.

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o registro por meio de filmagem, sendo que, os estudantes foram informados e orientados oralmente sobre esse procedimento, tendo oportunidade para sanar suas dúvidas quanto ao mesmo. Os responsáveis pelos alunos foram devidamente informados através do TCLE e os esclarecimentos às dúvidas que surgiram foram feitos pessoalmente ou por telefone. Para Neto: “O uso da filmagem, nos permite reter vários aspectos do universo pesquisado (...). Essa técnica de documentação que lida com os planos da imagem e da comunicação, vem sendo cada vez mais difundida”. (NETO, 2012, p. 63). O autor enfatiza a importância desse registro como complementação para as observações, no entanto, destaca que “(...) nada substitui o olhar atento do pesquisador de campo, ao evasivo próprio das relações sociais”. (NETO, 2012, p. 63). As gravações de vídeo foram utilizadas também como suporte para os registros no diário de campo, que eram realizados no mesmo dia dos encontros.

Para Neto, o diário de campo é um instrumento que será utilizado para anotações, sobre as “percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.” (NETO, 2012, p.63). Esse instrumento demanda uma utilização sistemática, desde o primeiro encontro até o encerramento da pesquisa de campo. Lüdke e André (1986) destacam a importância de as anotações serem realizadas o mais próximo do momento da observação, para

garantir maior acuidade. Assim, para essa pesquisa foi adotado um diário de campo, onde foram registradas as percepções da pesquisadora o mais próximo possível dos eventos observados, alguns momentos foram descritos com a retomada das gravações de vídeos para permitir a descrição exata das falas dos estudantes.

Outro registro de coleta de dados utilizado foi a fotografia. Essa linguagem foi utilizada como uma forma de documentar a atuação dos participantes nas atividades e também enquanto expressão nas produções fotográficas produzidas pelos próprios estudantes. Nesse sentido, o registro fotográfico revela olhares de distintos sujeitos na pesquisa, sendo o olhar da pesquisadora como observadora e o olhar dos alunos participantes que se apropriam da fotografia como expressão e revelam seus posicionamentos e escolhas na produção das imagens.

Procurou-se realizar os procedimentos citados acima, nos sete encontros. No entanto, algumas exceções foram necessárias, principalmente nas atividades em área externa, onde os estudantes faziam as produções fotográficas, pois os mesmos se mostraram inibidos com a filmagem, devido ao fato de que nesse ambiente a pesquisadora necessitava se movimentar com a câmera e se aproximar dos mesmos. Assim, nessas ocasiões optou-se somente pelo registro das impressões no diário de campo e pelo registro fotográfico discreto e distante. Posteriormente as imagens captadas pelos estudantes também serviram como dados a serem considerados nas análises.

3.4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A intervenção pedagógica proposta para nessa pesquisa, se constituiu pelo desenvolvimento de uma sequência didática (APÊNDICE 3) realizada em sete encontros de aproximadamente 1h 30min. A sequência didática foi planejada anteriormente ao início da pesquisa de campo, devido à necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Os conteúdos foram contemplados por meio de diferentes abordagens como: aula expositiva, análises de imagens com recursos visuais, aula de campo e exposição de trabalhos.

Para a elaboração da sequência didática, foram analisados os documentos que fundamentam e norteiam a prática pedagógica no município de Curitiba, referente ao trabalho na disciplina de Arte, com a linguagem visual. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), a fotografia se caracteriza como uma forma de expressão que utiliza a linguagem artística visual.

O documento aponta ainda que no ensino da arte o estudante deva ter acesso aos conhecimentos das especificidades das linguagens artísticas, como instrumentalização para a fruição e auto-expressão. Outro fator importante nesse processo é que “o ensino de artes visuais se aproxime das referências culturais dos(as) estudantes”. (CURITIBA, 2016b, p. 250). Desta maneira, os sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas podem “construir suas experiências de subjetividade, levando em conta suas ideias, memórias e as realidades do mundo contemporâneo.” (CURITIBA, 2016b, p. 250). Com base nesses fundamentos, optaram-se pela utilização da fotografia e dos processos de produção fotográfica dos estudantes nessa pesquisa, como possibilidades para a construção de uma percepção mais autônoma por parte dos participantes.

Os encaminhamentos planejados foram implementados pela pesquisadora em contato direto com os estudantes. Nesses momentos a professora regente da turma utilizava outro ambiente da escola para realizar atividades com os alunos que não foram autorizados a participar da pesquisa. Optou-se por esse procedimento, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, devido ao entendimento de que a ausência da professora possibilitaria uma participação mais espontânea por parte dos alunos, sem a percepção pelos mesmos de qualquer caráter avaliativo.

Os recursos materiais utilizados no trabalho com os estudantes foram: três câmeras fotográficas digitais compactas da marca Sony, projetor multimídia, molduras de papel cartão preto, papel cartão amarelo, quinze netbook's e lápis. Para registrar imagens dos estudantes durante as atividades, foi utilizada pela pesquisadora uma câmera digital monoreflex da marca Canon.

Os objetivos específicos de cada encontro foram articulados como meio para possibilitar a compreensão do posicionamento dos estudantes na produção e na análise das fotografias, bem como para subsidiar a ampliação e enriquecimento de ambas as práticas. No próximo capítulo será realizada a descrição detalhada dos sete encontros da sequência didática, bem como as análises referentes à participação e produção dos estudantes nas atividades desenvolvidas.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Lüdke e André, "Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Nesse sentido, os dados obtidos com os diferentes registros utilizados nessa pesquisa, serão analisados de modo comparativo e complementar, para que possam fundamentar as observações e conclusões construídas.

Para que o trabalho com os dados propicie resultados consistentes e significativos faz-se necessário a organização dos mesmos, como aponta Lüdke e André:

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa (...). A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Desta maneira, a análise dos dados foi realizada mediante a construção de relações entre o material exposto por cada instrumento de coleta. Essas análises buscaram identificar similaridades e diferenças que evidenciassem o posicionamento dos estudantes durante o processo de produção fotográfica e também nas observações orais realizadas posteriormente na exposição das imagens.

Os dados foram analisados com base na compreensão crítica e performativa da Cultura Visual, cujo propósito segundo Hernández:

(...) é procurar não destruir o prazer que os estudantes manifestam, mas 'explorá-lo para encontrar novas e diferentes formas de desfrute', oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de 'textos', de imagens e de Artefatos. No que se refere a isto, não se deve esquecer que eles podem apresentar sempre posicionamentos diferentes dos que gostaríamos que apresentassem, e que essas diferenças constituem também uma oportunidade para o debate na sala de aula e para que venham a assumir posicionamentos diferentes dos que apresentaram inicialmente. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 71)

Para tanto, procurou-se verificar se as atividades desenvolvidas durante a sequência didática contribuíram para a produção de fotografias com características mais próprias e possibilitaram uma ampliação do olhar dos estudantes em direções e posicionamentos diferenciados, de modo que suas imagens estivessem menos

referenciadas em convenções e padrões estéticos que são assumidos imperceptivelmente como ideais ou corretos.

As produções fotográficas dos estudantes também foram analisadas, no sentido de verificar se resultaram em imagens com indícios de escolhas mais intencionais, mediante a experimentação de diferentes posicionamentos e enquadramentos. As análises referentes à estrutura formal da imagem estão apoiadas nas proposições teóricas de Dondis (2003), considerando os pressupostos do alfabetismo visual. Cabe esclarecer que durante o desenvolvimento da sequência didática, não houve ênfase nos aspectos formais da imagem, no entanto, os mesmos foram utilizados como critérios no momento de análise por parte da pesquisadora para identificar as soluções visuais elaboradas pelos estudantes.

De acordo com Dondis (2003), os elementos visuais tom, cor, forma, textura e escala, interatuam na fotografia e constituem a mais convincente representação do ambiente. Cabe ao fotógrafo o manejo das possibilidades de registro para submeter o poder de persuasão da fotografia aos seus objetivos. Para Dondis,

À primeira vista, poderia parecer que o criador de imagens se vê limitado pelo que ali está diante da câmera, e que, com exceção de alguns controles informativos (sorria, volte-se um pouco para a esquerda), tende se submeter às circunstâncias. Mas não é bem assim. Uma centena de fotógrafos com suas câmeras voltadas para o mesmo tema produzirão cem soluções visuais distintas, em mais uma demonstração previsível desse fator inevitável que é a interpretação subjetiva. (DONDIS, 2003, p. 215)

Nesse sentido a autora enfatiza as variáveis à disposição do fotógrafo como meio de controle sobre a produção visual tais como: projetos, esboços e pré-visualização através de uma tela mental. Nesse processo, ainda podem ser explorados os posicionamentos do fotógrafo que irão constituir o enquadramento do motivo a ser registrado. Assim, se constituem como opções para a composição da fotografia a exploração de "(...) atos de agachar-se, curvar-se, saltar sobre uma cadeira ou subir uma escada." (DONDIS, 2003, p. 215).

A partir dessas considerações, se reitera nessa pesquisa, a importância do enquadramento como principal escolha a ser analisada nos registros fotográficos dos estudantes. A ênfase nessa técnica se deu devido às características da câmera utilizada na produção fotográfica, pois as mesmas ofereciam poucas alternativas de

controle criativo⁷. Assim as escolhas realizadas durante o registro fotográfico se definiram basicamente em relação ao ponto de vista do aluno, que determinava a distribuição de planos, o posicionamento do assunto e a luminosidade. Com a variação dessas escolhas ficam evidentes as técnicas visuais empregadas na composição da fotografia.

Cabe ressaltar que durante as análises, quando se fizer necessária a menção às participações orais dos estudantes, serão utilizadas as iniciais das palavras Estudante Feminino (EF), ou Estudante Masculino (EM), seguido do número correspondente à ordem aleatória definida pela pesquisadora na organização dos questionários. Essa organização se deve ao compromisso firmado com os responsáveis pelos alunos - de acordo com o item h⁸, do TCLE - em manter o anonimato das crianças na descrição dos dados.

4.1 PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro consistiu na aplicação do questionário inicial, que teve como objetivo principal a coleta de dados referentes à relação dos estudantes com a fotografia em seu cotidiano familiar, bem como, às percepções dos mesmos sobre essa linguagem. Nesse momento, foi realizada uma conversa com os estudantes, com o intuito de propiciar um clima agradável e conquistar a confiança dos mesmos, para que eles respondessem as perguntas de modo sincero e natural. Foram explicitados os objetivos da aplicação do questionário, sendo ressaltado que as respostas eram pessoais, e que a aplicação do questionário não se configurava em uma prova com fins avaliativos, portanto, sem haver respostas a serem consideradas corretas ou erradas.

As folhas com o questionário foram distribuídas entre os estudantes e para cada questão foi realizada uma leitura oral com oportunidade para que os mesmos sanassem suas dúvidas coletivamente ou individualmente. Algumas palavras tiveram que ser explanadas oralmente para sua compreensão, como por exemplo: necessário, tema, ambiente e redes sociais. O preenchimento do questionário foi

⁷ São as possibilidades de controle oferecidas pela câmera, quanto à alteração das lentes e ajustes manuais do tempo de exposição, abertura do diafragma e ISO, que irão definir as características da fotografia de acordo com os objetivos do fotógrafo.

⁸ As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas somente pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do participante seja preservada e seja mantida a confidencialidade. (...). (TCLE, APÊNDICE 4)

tranquilo, pode-se perceber que algumas crianças conversaram com seus colegas mais próximos, comentando suas respostas. Responderam ao questionário 29 estudantes que estavam presentes no primeiro encontro, sendo 19 meninas e 10 meninos.

As três primeiras questões estavam relacionadas à utilização da fotografia no ambiente familiar. A pergunta número 1, visou entender a constância e importância da utilização da fotografia no ambiente familiar, sendo: "*No ambiente familiar é costume a realização de fotografias? Descreva em que momentos costumam fazer fotos, se você achar necessário.*" Nessa questão todos os 29 estudantes que realizaram o questionário, responderam que sim, é costume fazer fotos no ambiente familiar. Dentre as descrições dos momentos em que se costuma fotografar, 19 estudantes indicaram momentos considerados importantes como: festividades de natal, casamento, páscoa e reuniões familiares. 10 estudantes indicaram que fotografam sempre, não necessitando de um evento específico para esse fim.

De acordo com as respostas e observações dos estudantes em relação à questão 1, pode-se perceber que a fotografia é utilizada pela maioria das famílias, demonstrando a presença dessa linguagem principalmente como um meio para o registro de eventos familiares. Essas informações vêm de encontro com as constatações de Pierre Bourdieu, em uma pesquisa realizada na década de 60 na França, onde o autor buscou entender os usos sociais da fotografia. Segundo Bourdieu (2003),

(...) la práctica fotográfica existe – y subsiste – en la mayoría de casos, por su *función familiar* o, mejor dicho, por la función que le atribuye el grupo familiar, como pueda ser solemnizar y eternizar los grandes momentos de la vida de la familia, y reforzar, en suma, la integración del grupo reafirmando el sentimiento que tiene se sí mismo y de su unidad.(BOURDIEU, 2003, p. 57)

Embora os estudos realizados por Bourdieu, sejam da década de 60 e provenientes de um contexto diferenciado, pode-se realizar uma aproximação das constatações do autor com as respostas dos estudantes na questão 1. A principal função da fotografia apontada pelos alunos está relacionada com a valorização dos momentos vividos em família.

A segunda questão foi: "*Seus familiares ou você tem o costume de compartilhar fotos nas redes sociais? Caso tenha respondido sim, explique qual o*

motivo de compartilhar essas imagens." Essa pergunta teve como objetivo, compreender a relação que a família estabelece entre as fotografias e as redes sociais, no processo de exposição das imagens. Interessante ressaltar que, de acordo com relato no diário de campo: "no momento da explanação oral da pergunta, onde foi esclarecido o que são redes sociais, os próprios estudantes citaram vários exemplos como: facebook, instagram, whatsapp, entre outros." (Diário de Campo, 08/06/2018). Assim, 25 estudantes responderam afirmativamente, indicando que as fotografias realizadas pela família são compartilhadas nas redes sociais. Apenas 4 estudantes responderam que não.

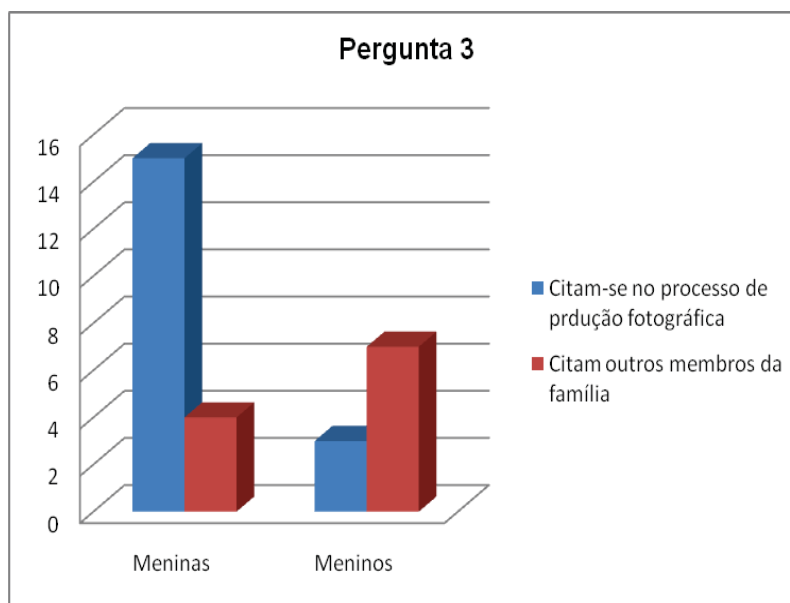
O principal motivo apontado pelos estudantes para a exposição das imagens nas redes sociais é o prazer em compartilhar fotos bonitas, feitas em passeios e momentos agradáveis com a família. Alguns estudantes mencionaram no questionário, em resposta a questão 2, o objetivo de conseguir *like's* nas imagens postadas: *"Pra outra pessoas ver e curtir."*, *"Pra ter seguidores, se exibir para os amigos."*, *"Porque ficam bonitas as fotos e também para curti e compartilhar e dar corações nas fotos."* Essas falas estão em consonância com a reflexão de Fontcuberta (2012):

Definitivamente, as fotos já não servem tanto para armazenar lembranças, nem são feitas para ser guardadas. Servem como exclamações de vitalidade, como extensões de certas vivências, que se transmitem, compartilham e desaparecem, mental e/ou fisicamente. (FONTCUBERTA, 2012, p. 32-33)

De acordo, com as respostas dos estudantes pode-se perceber que grande parte das famílias possui acesso a alguma tecnologia que possibilite conexão a internet e as redes sociais. Também ficou evidente o compartilhamento de fotografias realizadas em momentos importantes através da utilização desses meios.

A terceira questão teve como objetivo verificar o papel do estudante na produção fotográfica familiar. A pergunta foi: *"Quem são as pessoas na sua família que normalmente fazem as fotos?"*. Dos vinte e nove estudantes, dezoito afirmaram que produzem os registros e citaram também outros membros da família. Onze estudantes citaram apenas outros membros da família não incluindo sua participação. Interessante verificar que quando se compara os resultados desta questão em relação ao gênero, a participação das meninas se destaca, como se pode observar no GRÁFICO 1.

GRÁFICO 1 – PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS NO ÂMBITO FAMILIAR



Fonte: O autor (2019)

Das dezenove meninas que responderam a terceira pergunta apenas 4 não se incluíram no processo de produção fotográfica. Ao considerar os 10 meninos que responderam a questão, 7 não citaram sua participação.

De modo geral, pode-se perceber que a maioria das crianças possui um papel ativo na produção fotográfica familiar, e tem acesso aos equipamentos que possibilitam esse registro.

As questões 4 e 5 foram elaboradas com o objetivo de analisar a percepção do estudante na relação com o ato fotográfico. Dessa maneira na questão 4 se indaga: *"Você já fez alguma fotografia? Se sua resposta for sim, escreva se você gosta de fotografar ou não, e explique."* A maioria dos estudantes respondeu positivamente, sendo que somente 2 crianças registraram que não realizavam fotografias. As argumentações sobre o gosto pelo ato fotográfico foram diversificadas, e apresentaram motivos como: recordação, expressão, inspiração, e diversão. Alguns estudantes citaram os temas que costumam fotografar, como: natureza, animais e família.

Com as respostas da questão 4 se percebe que a maioria considerável dos estudantes já teve acesso a uma câmera ou aparelho que possibilite o registro fotográfico. No entanto, ao realizar uma comparação com as respostas da questão

3, observa-se que nem sempre são as crianças que fazem as fotografias no ambiente familiar, ficando essa ação restrita a outros membros da família.

A quinta questão foi: *"Quais os temas que você mais gosta de fotografar?"*. Com essa pergunta se objetivou identificar os usos do estudante no processo fotográfico. Foram citados temas variados, como: autorretrato, natureza, passeios, família, animais e amigos. Duas estudantes citaram o aplicativo snapchat⁹, como recurso para adicionar efeitos e realizar montagens com as imagens, inserindo acessórios ou outros elementos disponibilizados pelo aplicativo.

A sexta pergunta teve como objetivo verificar quais as concepções dos estudantes sobre a função da fotografia sem, no entanto delimitar um ambiente específico de utilização dessa linguagem. A questão foi: *"Para que serve uma fotografia?"*. A maioria dos estudantes relacionou o uso da fotografia como uma maneira de se guardar lembranças ou recordar momentos especiais, como se pode observar nas seguintes respostas: *"Para guardar os momentos."*, *"Eu acho que serve para guardar algumas lembranças."*, *"Para recordar momentos da vida que já se passaram."*, *"Para guardar lembranças, acontecimentos e momentos especiais."*, *"Eu acho que serve para guardar momentos especiais."*

A percepção dos alunos na questão 6, corrobora com as observações de Pierre Boudieu, "el cumplimiento de las funciones tradicionales de la fotografía se impone a todo individuo (...), en razón directa de su integración en su familia (...). (BOURDIEU, 2004, p. 82). A estudante EF14 citou a possibilidade das recordações estarem associadas à ausência de um ente querido; *"Pra você guardar lembrança quando a pessoa se muda ou morre assassinado ou por coisas naturais (...)"*. Nesse sentido, para Sontag,

As fotos mostram as pessoas incontestavelmente presentes num lugar e numa época específica de suas vidas: agrupam pessoas e coisas que, num instante depois, se dispersaram, mudaram, seguiram o curso de seus destinos independentes. (SONTAG, 2004, p. 85).

Na sétima pergunta procurou-se verificar quais os elementos são considerados importantes pelos estudantes para se construir uma fotografia bonita. A questão colocada foi: *"O que você considera uma fotografia bonita?"*. Não houve especificações de critérios para definir o que os estudantes consideram por beleza

⁹ Aplicativo que possibilita troca de mensagens, vídeos e fotografias. Possui filtros para as imagens. Para saber mais acesse: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Snapchat>

em uma fotografia, justamente para que fossem expostas as percepções genuínas dos mesmos, sem indução de respostas. Nesse sentido, em resposta à questão, quatorze estudantes entenderam que a beleza na fotografia se dá por meio dos temas que são escolhidos, como se pode observar nas transcrições de algumas das respostas: *"Que tenha uma paisagem bonita e pessoas com pose para a foto."*, *"Quando estou com a minha família."*, *"Tem que tirar em lugares bonitos."*, *"Que todas as pessoas apareçam sorrindo."*. Sete estudantes fizeram menção a questões técnicas referentes à utilização da câmera ou à organização da composição, como se observa nas seguintes falas: *"Focada, sem efeito, não ser tremida."*, *"Tem que ter foco e ser natural."*, *"O fundo, a pose da pessoa, ou até mesmo o jeito que ela tira a foto inclinando o celular."*. Quatro estudantes não especificaram suas respostas para delimitar uma concepção do que seria uma fotografia bonita para os mesmos: *"Uma arte bonita."*, *"Que a foto foi tirada com vontade"*, *"Ser fotografia bem feita."*, *"Uma fotografia sem efeito."*. Quatro estudantes não responderam essa questão.

O tema a ser registrado ficou evidenciado como sendo de grande importância para as crianças. Assim, o entendimento sobre uma fotografia bonita, está atrelado à relevância do assunto. Essa compreensão vai de encontro à observação de Sontag (2004): "Fotografar é atribuir importância. Provavelmente não existe tema que não possa ser embelezado; além disso, não há como suprimir a tendência, inerente a todas as fotos, de conferir valor a seus temas." (SONTAG, 2004, p. 41). Ainda de acordo com a autora, uma bela foto para a maioria dos fotógrafos amadores é aquela que representa algo belo, como uma mulher, paisagens ou um pôr do sol.

As observações de alguns estudantes sobre questões técnicas, como foco e posicionamento, demonstram o conhecimento prévio de termos relacionados ao processo de produção fotográfica. A apropriação desse vocabulário pode estar associada ao acesso e utilização ampla desses alunos a aparelhos que possibilitem o registro fotográfico. Ao verificar os questionários específicos dessas crianças é possível constatar essa prática, bem como a afinidade e prazer descrito por elas nesse processo.

Percebe-se também nas falas de alguns estudantes a menção à pose da pessoa ao ser fotografada, que reforça a tendência de construção de uma imagem padronizada, que é considerada adequada pelo estudante. Ao refletir sobre o processo de produção de um retrato, Roland Barthes descreve a sua percepção

enquanto sujeito olhado no ato fotográfico pelo sujeito que olha (fotógrafo): "(...) a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a 'posar', fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem." (BARTHES, 1984, p. 22). Nesse sentido, o posicionamento constitui, de acordo com a fala dos alunos, importância para a construção de uma fotografia bonita. De acordo com Sontag, "As pessoas querem a imagem idealizada: uma foto que as mostre com a melhor aparência possível. Sentem-se repreendidas quando a câmera não devolve uma imagem mais atraente do que elas são na realidade." (SONTAG, 2004, p. 102).

A oitava pergunta do questionário foi: "*O que é necessário para se fazer uma fotografia?*" No momento da explanação da pergunta, foi realizada uma complementação oral sugerindo que os estudantes imaginassem ou se lembrassem de um momento onde fizeram uma fotografia e pensassem nos elementos importantes nesse processo. Essa pergunta teve como objetivo principal, verificar se os estudantes se consideravam como parte imprescindível no processo de produção fotográfica.

Das vinte e nove questões respondidas, vinte e uma delas apontam para instrumentos físicos como câmera fotográfica, tripé, celular e pau de *selfie*, bem como para a necessidade de elementos para a composição da imagem, tais como maquiagem, roupas bonitas, cenários e fundos bonitos, animais e pessoas. Como demonstram algumas das falas transcritas a seguir: "*Câmera, um cenário legal, uma roupa adequada e maquiagem*", "*Uma câmera e imagens legais*", "*Uma paisagem, uma câmera ou celular e uma roupa bela.*", "*Um fundo bonito, alguns filtros, celular de boa qualidade ou câmera de boa qualidade e a roupa.*". Pode-se observar que a maioria dos estudantes tem uma concepção de que personagens ou paisagens que compõem a imagem são mais importantes para a realização de uma fotografia. Cinco respostas sugerem o sujeito na relação com a produção do cenário, manuseio da câmera e posicionamento em relação ao mesmo, como se pode observar nas transcrições: "*Uma paisagem boa e um bom ângulo.*". "*Ter uma câmera boa, uma pessoa para tirar a foto, um lugar para tirar a foto ou uma pessoa.*", "*Se eu tirar uma foto eu preciso da câmera e do lugar.*", "*O ângulo da foto, posicionar a câmera e os materiais.*". Quatro estudantes citam a participação ativa, quando descrevem criatividade, inspiração, motivação para fotografar e olhares diferenciados: "*Uma câmera, criatividade, sorriso e a alegria.*", "*Inspiração naquilo que você quer tirar*

uma foto.”, “Luz natural, câmera, vontade de tirar a foto.”, “Tudo é necessário, só muda o jeito que você tira a foto.”.

Pode-se perceber com as respostas da questão 8, uma forte tendência dos estudantes em valorizar os instrumentos físicos, bem como, os assuntos a serem registrados. Esses posicionamentos brevemente sugeridos nas respostas dos estudantes demonstram como a concepção dos mesmos sobre a produção de fotografias está desvinculada do seu papel enquanto sujeito nesse ato. Mesmo, nas respostas onde a menção ao sujeito é realizada, estas ainda constituem-se com pouca clareza e convicção em relação ao protagonismo do mesmo.

Considera-se que a reflexão em torno do olhar e do posicionamento do sujeito no ato fotográfico é muito importante, para o reconhecimento de que em todas as imagens há a ação, olhar e a intenção de um produtor que manipula a máquina e a imagem. Nesse sentido Sanches (2007) aponta que:

Observar no nos remite inmediatamente a una imagen del mundo, sino a una mirada sobre el mundo o, mejor, a la construcción de una interpretación del mundo por parte de alguien, un sujeto, que se sitúa ante él para objetivarlo desde su perspectiva. (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 17)

O autor supracitado argumenta que para além da análise de imagens, é imprescindível conceber que existem olhares objetivados em direção a imposições e convencimentos. E nesses interstícios estão os padrões e as mensagens que atuam nos modos de agir e pensar das pessoas.

Em resumo, no que se refere a análise do questionário inicial, pode-se observar algumas características relevantes sobre a relação do estudante com a fotografia no ambiente familiar e também sobre suas percepções individuais. Primeiramente pode-se dizer que as famílias possuem acesso a câmeras ou a aparelhos que possibilitam o registro fotográfico. Nesse contexto, as crianças frequentemente têm a oportunidade de produzir fotografias, sendo que os temas na maioria das vezes estão vinculados à valorização de momentos especiais vividos nesse ambiente. As famílias se utilizam das redes sociais para compartilhar as fotografias consideradas bonitas, bem como, aquelas que evidenciam a alegria e a diversão em locais diferenciados. Nesse sentido de acordo com Bourdieu,

Puesto que está siempre orientada al cumplimiento de funciones sociales y socialmente definidas, la práctica común de la fotografía es necesariamente ritual y ceremonial, por lo tanto estereotipada, tanto en la elección de los objetos como en sus técnicas de expresión. (BOURDIEU, 2003, p. 79).

Em relação à percepção individual dos estudantes, pode-se dizer que o conceito de beleza expresso pelos mesmos, está atrelado ao tema selecionado. Para uma fotografia ser bonita faz-se necessário a presença de paisagens, flores, pessoas previamente posicionadas e arrumadas para o registro. Nessa perspectiva, a fotografia se constitui como registro de uma cena, na qual, a atuação do sujeito no ato fotográfico é pouco percebida e valorizada.

4.2 SEGUNDO ENCONTRO

O segundo encontro foi realizado no dia 08 de junho de 2018. A atividade proposta foi a realização de fotografias no jardim da escola, com o objetivo de observar as atitudes, escolhas e posicionamentos dos participantes na produção fotográfica. Nesse momento, os estudantes estavam na aula de arte com a professora da disciplina. A aula foi organizada pela professora, para que os alunos pudessem sair da sala, acompanhados pela pesquisadora para a realização das fotografias. Assim, foi solicitada a saída de três duplas de cada vez, visto que havia três câmeras disponíveis para essa atividade. Antes de realizar as fotos os estudantes receberam algumas orientações referentes ao manuseio da câmera, tais como: cuidados para não derrubá-la, localização do visor e do botão para captura da imagem. Houve necessidade de estabelecer um número de fotografias por aluno, visto que o tempo disponível para a aula era limitado, e também para que todos os estudantes tivessem igual oportunidade de realizar suas produções. Assim, foi orientado que fizessem cinco fotos cada um, sendo um autorretrato, um retrato do colega e as demais ficaram a critério dos alunos.

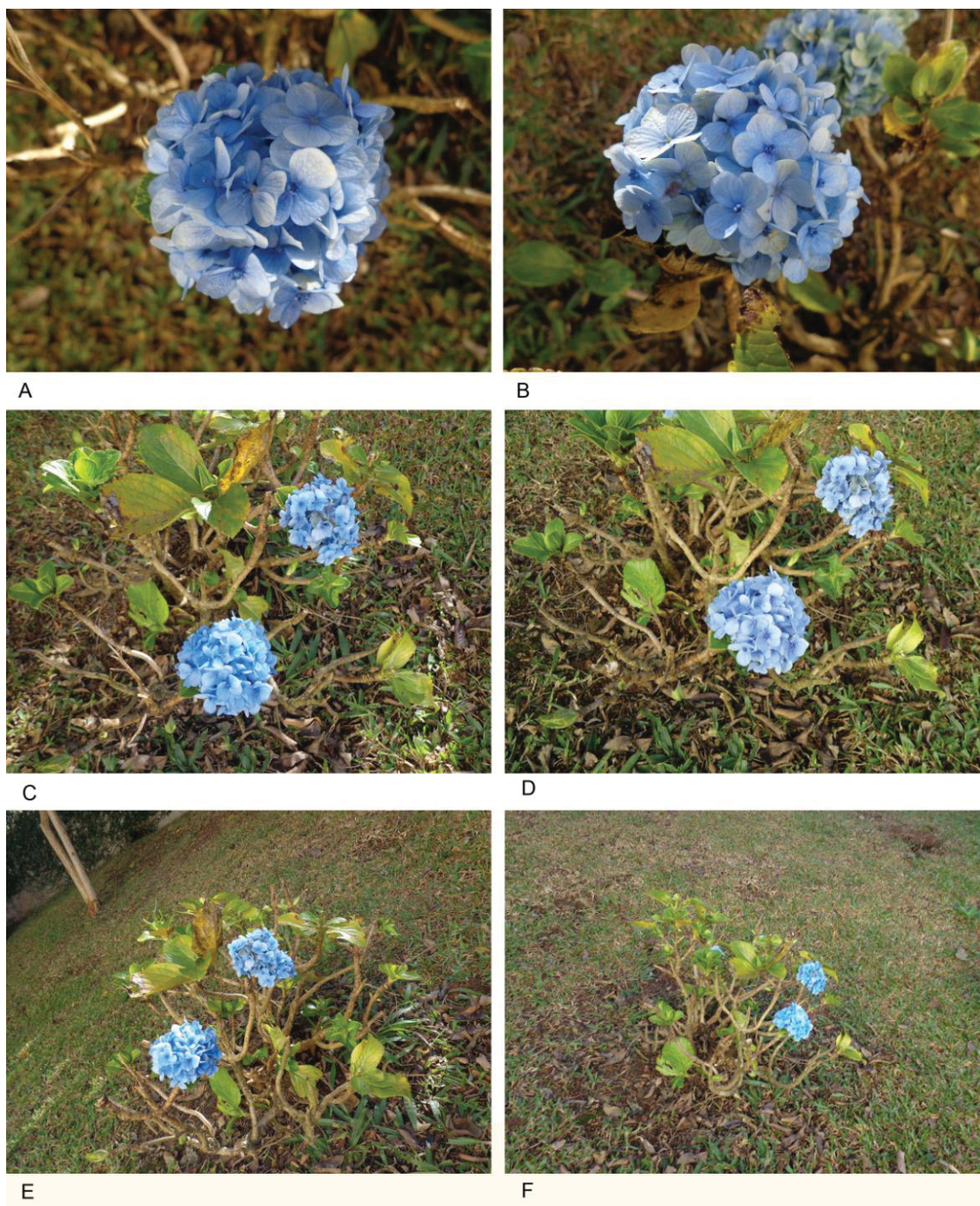
Os estudantes de modo geral estavam ansiosos para fazer as fotografias. Nesse momento não foi realizado o registro por meio da filmagem, pois se percebeu que os participantes sentiam-se incomodados com a presença mais próxima da pesquisadora. Então se optou pelo registro no diário de campo e realização de fotografias discretas a uma distância maior.

Pode-se observar no momento da produção fotográfica que a maioria dos estudantes realizou escolhas dentro de um padrão de fotografias convencionais.

Nesse sentido para Santaella, "Basta um enquadramento eficaz, sempre de um ponto de vista frontal daquilo que cabe na telinha minúscula, e – clique." (SANTAELLA, 2012, p. 77). Poucos estudantes demonstraram atitudes de observação mais detalhada do ambiente, com fins para uma produção com características próprias e diferenciadas.

As flores foram o elemento preferido de várias crianças, dentro da proposta onde tinham o tema por livre escolha. No momento da seleção do assunto a ser registrado, os estudantes demonstraram pouca observação do espaço e experimentação de possibilidades variadas na construção da imagem. Nas fotografias abaixo se pode observar a produção de alguns estudantes em relação ao assunto flores.

FIGURA 1 – FOTOGRAFIAS DE FLORES I



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Na produção das imagens das hortênsias, pode-se observar na maioria dos estudantes ausência na variação de posicionamentos. Os estudantes chegavam ao jardim, constatavam a presença da flor, e de imediato se aproximavam e faziam o registro da mesma, sem atos de observação mais atenta e experimentação de modos variados de olhar. As fotografias resultantes nesse processo trouxeram os

assuntos centralizados transmitindo a sensação de equilíbrio. Na FIGURA 1A e 1B se percebe que a flor foi destacada em primeiro plano com um ponto de vista mais próximo, enfatizando a textura e a variação de tons do assunto.

As fotografias de flores destacadas na FIGURA 2, também foram realizadas de modo rápido. Os estudantes constatavam a presença da flor no jardim e com um gesto automático registravam o primeiro posicionamento realizado na observação da mesma.

FIGURA 2 – FOTOGRAFIAS DE FLORES II

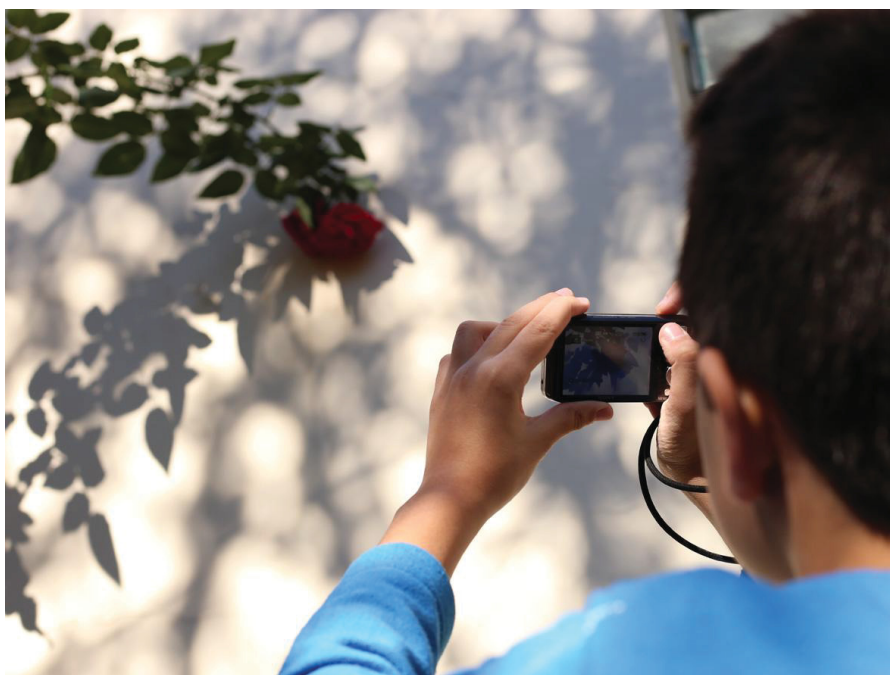


Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Na FIGURA 2C e 2D, ficam evidenciadas as sombras projetas na parede, bem como as cores vermelha e verde em contraste com o fundo claro.

Embora nas FIGURAS 2A, 2B, 2C,e 2D o ângulo do enquadramento seja diferenciado, demonstrando a flor sendo observada de baixo para cima, esse resultado ocorreu pelo posicionamento natural da flor e não pela ação de deslocamento do aluno, conforme observa-se na FIGURA 3.

FIGURA 3 – POSICIONAMENTO DO ESTUDANTE



FONTE: A autora (2019).

Poucos estudantes realizaram uma observação mais detalhada do ambiente, e experimentaram possibilidades de posicionamentos diferenciados com a câmera. A FIGURA 4, que destaca a foto realizada pela estudante EF11, demonstra o registro da hortênsia de um ângulo pouco convencional, sendo observadas de baixo para cima. Antes de registrar a imagem, a estudante fez vários enquadramentos e selecionou o ponto de vista que realizou ao se agachar. Com essa ação, além de destacar as linhas formadas pelos galhos da planta, foi criada uma distorção com a sensação de aumento de escala. De acordo com Dondis (2003), "A distorção adultera o realismo, procurando controlar seus efeitos através do desvio da forma regular (...).".

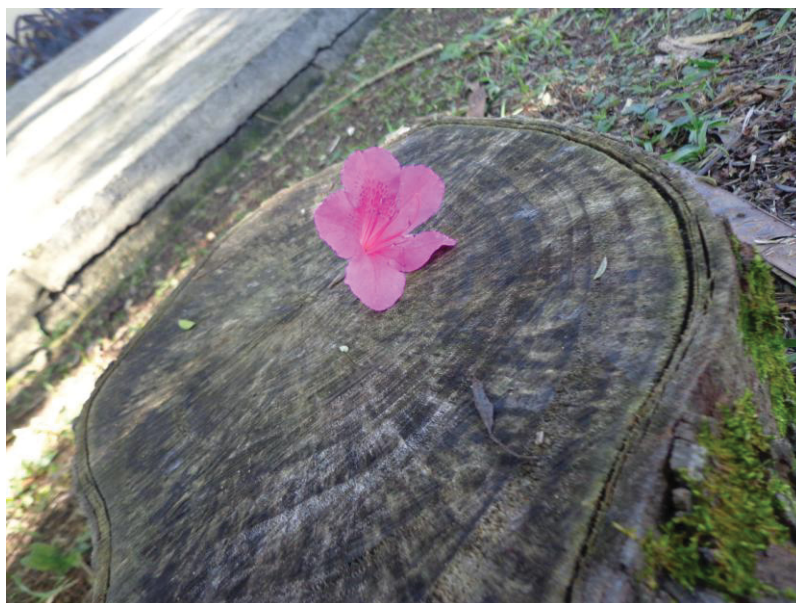
FIGURA 4 – FOTOGRAFIA DE HORTÊNSIA



Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Na FIGURA 5, a fotografia realizada pelas estudantes EF2 e EF10, demonstra a preocupação em construir uma composição com os assuntos a serem fotografados. Na imagem se observa que a proximidade da câmera proporcionou ênfase às texturas do tronco cortado da árvore, bem como à linha que segue em direção da flor.

FIGURA 5 – COMPOSIÇÃO COM FLOR



Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

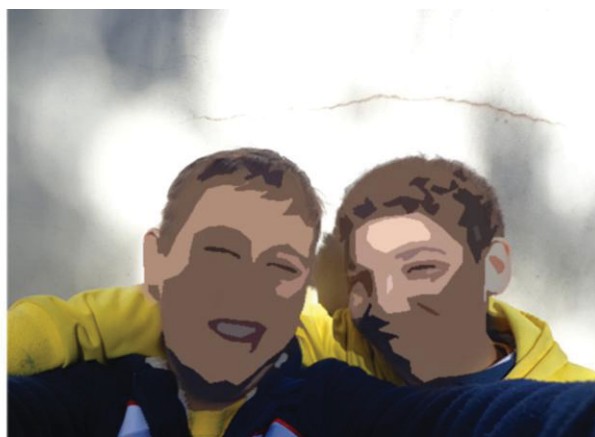
Outro assunto escolhido por vários estudantes foram registros fotográficos juntamente com um colega. Para a demonstração das fotografias que contém imagens do rosto dos estudantes, foram realizadas edições com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos. Procurou-se manter a composição da imagem e as principais expressões faciais para possibilitar a análise das fotografias.

Pode-se observar nas imagens da FIGURA 6, que a primeira atitude dos estudantes, foi reproduzir o ato de realizar *selfie*. Alguns alunos inclusive sentiram dificuldade, pois na câmera fotográfica não foi possível observar a própria imagem na tela como usualmente acontece com o celular. Nas fotografias produzidas pode-se observar a tendência de centralização dos elementos principais e a expressão de sorriso da maioria das crianças. No momento de produção não se observou a preocupação dos estudantes com o fundo que faria parte da composição da imagem, sendo que o foco de atenção se deu sobre o rosto dos mesmos.

FIGURA 6 – FOTOGRAFIAS COM OS COLEGAS I



A



B



C

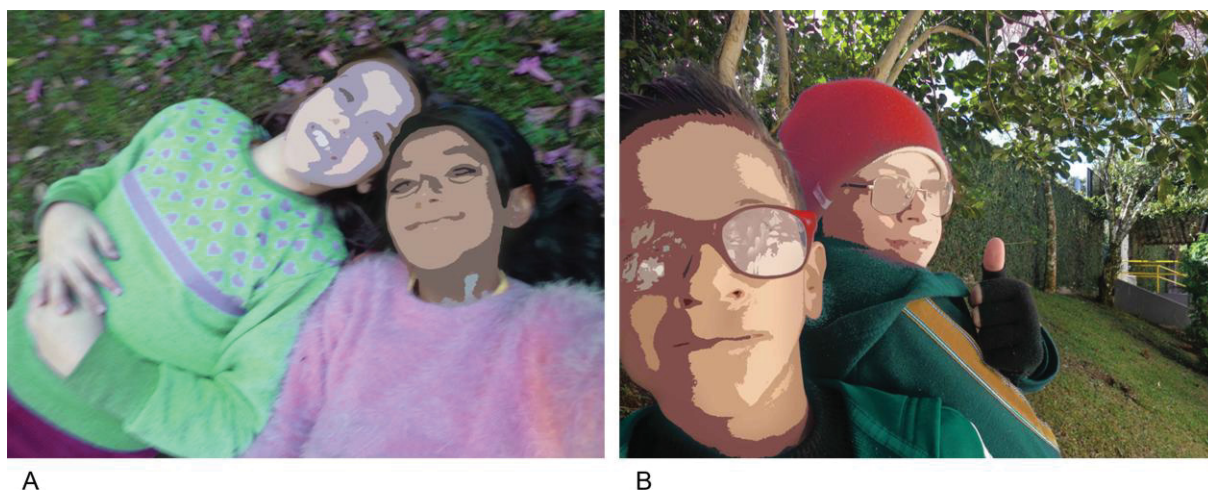


D

Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Na FIGURA 7, pode-se observar que alguns estudantes experimentaram enquadramentos diferenciados com a variação de posicionamentos. Nessas ocasiões os alunos faziam o registro e verificavam o resultado na tela da câmera. Quando não ficavam satisfeitos, os mesmos refaziam a fotografia.

FIGURA 7 – FOTOGRAFIAS COM OS COLEGAS II



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Outro tema muito explorado pelos estudantes foi o retrato, como se pode observar na FIGURA 8. As meninas de modo geral se empenharam para construir fotografias bonitas, exploraram poses imitando modelos e improvisaram adornos com as flores do jardim, como se estivessem produzindo um book fotográfico. Após fazer as imagens, as meninas observavam na tela da câmera para conferir se a imagem havia ficado conforme o planejado.

No momento de produção dessas fotografias, as meninas demonstraram preocupação em realizar poses que evidenciassem a própria beleza e construção de uma imagem considerada adequada. Nesse sentido, Hernández (2007, p. 76-77), analisa as influências exercidas pela cultura visual, no comportamento e construção de identidade de meninos e meninas. De acordo com o autor, as representações veiculadas em diferentes mídias sobre produtos e modelos de beleza, "(...) contribuem para estabelecer uma visão normativa sobre o que significa ser uma moça e como as moças devem ser olhadas e representadas." (HERNÁNDEZ, 2007, p. 76).

Nesse sentido, Nunes (2010), realiza uma pesquisa com estudantes da 3ª série¹⁰ do Ensino Fundamental, sobre a constituição de identidades femininas, por meio da cultura visual presente em materiais utilizados na sala de aula, tais como: mochilas, revistas, livros, estojos e cadernos. De acordo com a autora, "As imagens, junto a outros artefatos culturais, constituem um imaginário de beleza física ideal, e as meninas buscam isso constantemente." (NUNES, 2010, p. 182). Assim, as meninas absorvem sutilmente as normas estabelecidas pelas mensagens das mídias, que se refletem em seus modos de agir e de construir a própria representação. Para Nunes (2010),

Olhares sobre o corpo são projetados e naturalizados através das relações de poder instauradas pelas imagens. A cultura visual, então, promove e perpetua discursos que acabam sendo refletidos nas práticas culturais, nos comportamentos cotidianos. As imagens exercem poder sobre as mulheres e meninas porque ensinam como deve ser o seu corpo. (NUNES, 2010, p. 186).

Em relação às composições realizadas nos retratos da FIGURA 8, há a centralização dos motivos fotografados, em sua maioria tomadas a partir de um plano geral, onde se pode observar o corpo inteiro. Nas FIGURAS 8E e 8F as modelos aparecem em um plano médio que permite a observação mais detalhada das expressões faciais. A singularidade é a técnica visual pela qual se dá ênfase ao tema registrado. Para Dondis (2003), "A singularidade equivale a focalizar, numa composição, um tema isolado e independente, que não conta com o apoio de quaisquer outros estímulos visuais (...).

No momento de compor o enquadramento da imagem, pode-se perceber que as estudantes escolheram o local da foto, considerando o fundo que queriam na composição da imagem.

¹⁰ No texto da pesquisa a autora usa a denominação 3ª série do Ensino Fundamental, sendo essa a denominação utilizada até 2010, quando se deu o último prazo para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos de acordo com a Lei nº 11.274/06.

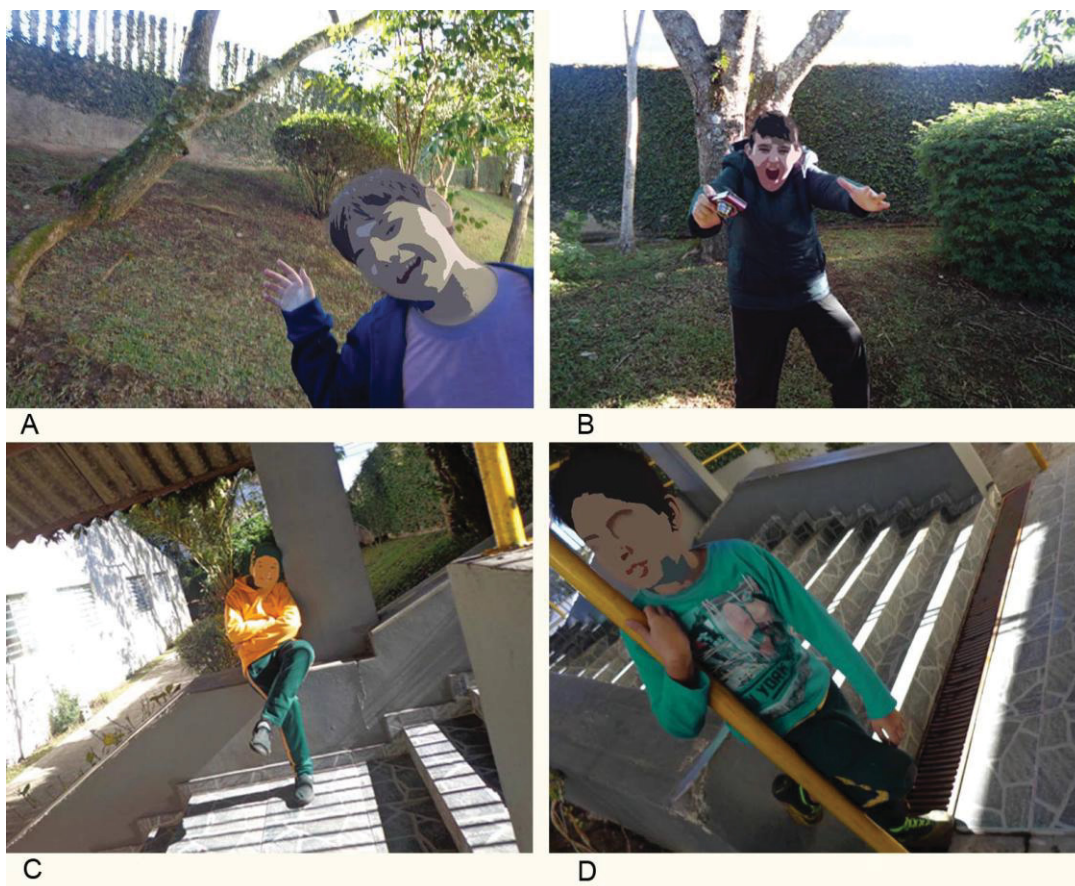
FIGURA 8 – RETRATOS I



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
 FONTE: Acervo da autora (2019).

Os meninos demonstraram menos preocupação com padrões de beleza e posicionamentos adequados nas fotografias, eles brincaram e se divertiram durante a atividade o que resultou em imagens com expressões mais naturais e alguns enquadramentos diferenciados como se pode observar na FIGURA 09.

FIGURA 9 – RETRATOS II



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
 FONTE: Acervo da autora (2019).

Nessas imagens pode-se observar que os estudantes experimentaram diferentes enquadramentos, com algumas ações espontâneas e que resultaram em composições com uma característica mais autônoma.

Na FIGURA 9A, observa-se um menino no canto inferior direito em uma atitude descontraída e ao lado esquerdo uma árvore inclinada. A composição de ambos os elementos foge dos padrões convencionais comumente utilizados na produção de retratos e trazem uma sensação de equilíbrio na imagem, à medida que "existe um ponto de suspensão a meio caminho entre dois pesos." (DONDIS, 2003, p. 141).

Na FIGURA 9B, a atitude do menino retratado sugere a sua movimentação em direção à câmera. Essa técnica visual é definida por Dondis (2003, p. 149) como "atividade" onde se reflete o movimento com a representação ou sugestão.

A FIGURA 9C é composta pela centralização do motivo e um posicionamento que pode fazer referência a um padrão de pose oriunda da cultura

visual, como propaganda de moda e clips musicais. No entanto, a presença de várias linhas em direções distintas resulta em uma formulação visual complexa. Para Dondis (2003), "uma complexidade visual é constituída por inúmeras unidades e forças elementares, e resulta num difícil processo de organização do significado no âmbito de um determinado padrão." (DONDIS, 2003, p. 144).

A FIGURA 9D se constitui pela presença de um menino em primeiro plano apoiado em uma barra amarela que forma uma linha diagonal no enquadramento. Os degraus da escada também compõem linhas diagonais que sugerem em conjunto com os demais elementos uma impressão de instabilidade. Dondis (2003) define instabilidade, como uma técnica visual inquietante e provocadora.

Na FIGURA 10, podem ser observados os autorretratos, realizados pelos estudantes de acordo com a proposição da pesquisadora. Esse tema foi sugerido com a intenção de verificar se os estudantes realizariam a mesma ação que normalmente se utiliza para a produção de *selfies*, ou produziriam outras soluções na representação de si.

Considera-se importante destacar o ato de produção de *selfies* está atrelado a evolução tecnológica que propiciou o desenvolvimento dos *smartphones*. De acordo com Coelho dos Santos (2016), essa forma de expressão e comunicação só se tornou disponível quando:

(...) um conjunto de tecnologias alcançaram certo grau de desenvolvimento e de facilidade de acesso/utilização. Tal é o caso da disponibilidade de conexão à internet, do manejo intuitivo de *smartphones* de preço acessível, providos de duas câmeras e com um software que envia imagens digitais para plataformas de compartilhamento. (COELHO DOS SANTOS, 2016, p. 1)

Desta maneira, a comunicação com a utilização de imagens se expandiu e se tornou instantânea, devido à facilidade de registro e compartilhamento das fotografias que passaram a constituir parte da cultura visual no cotidiano das pessoas. Nesse contexto, fazer a apresentação de si por meio de *selfies* tornou-se um ato comum, que se pode perceber refletido na construção de imagens por parte das crianças participantes dessa pesquisa. Percebeu-se durante a produção fotográfica, que o ato de virar a câmera para si já se tornou automatizado, sem haver espaço para a reflexão a cerca de outras possibilidades.

FIGURA 10 – AUTORRETRATOS



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

De modo geral, pode-se perceber nos autorretratos a tendência da maioria dos estudantes em realizar registros centralizados, procurando evidenciar o sorriso no rosto e alguns com gestos de acenos. Considera-se que as imagens seguem um padrão convencional, e convém observar que no momento da produção a preocupação das crianças estava mais relacionada à fisionomia do rosto, do que à

composição da imagem. Não se percebeu, na maioria dos estudantes experimentações e tentativas de registros diferenciados considerando outros posicionamentos ou enquadramentos.

De modo geral, pode-se dizer que o momento de produção fotográfica realizado nessa pesquisa, foi bem recebido pelos estudantes que demonstraram habilidade no manuseio da câmera. Em relação aos temas e enquadramentos, pode-se dizer que a maioria das crianças realizou escolhas que não demandaram um olhar atento, pois reproduziram posicionamentos e imagens dentro de um padrão convencional da fotografia cotidiana conforme apontado nas análises. Alguns estudantes apresentaram atitudes de experimentação e autonomia no ato fotográfico, que são consideradas nessa pesquisa como um meio de imprimir personalidade e criatividade na construção fotográfica.

4.3 TERCEIRO ENCONTRO

O terceiro encontro foi realizado no dia 15 de junho de 2018 e consistiu em uma aula expositiva e dialogada, com a exibição, por meio do projetor, das fotografias realizadas pelos estudantes. As imagens expostas foram observadas e comparadas entre si, em relação a algumas características como: tema, posicionamentos dos motivos na cena fotografada, posicionamento do autor na captura das mesmas, enquadramento e iluminação. O objetivo dessa atividade foi identificar registros e posicionamentos comuns entre as fotografias, bem como analisar a presença e as características de imagens consideradas pelos estudantes como diferenciadas.

As fotografias realizadas foram organizadas previamente pela pesquisadora, separadas em pastas por temas fotografados pelos estudantes. Assim, foram criadas as pastas: autorretrato, retrato, flores e retrato com o colega. Essa opção se deu como uma maneira de concentrar a atenção e análise dos estudantes nas imagens, sem fazer referência e críticas diretas aos autores das mesmas.

Inicialmente, optou-se por deixar que os estudantes analisassem as imagens por critérios próprios, expondo sua percepção individual e subjetiva sobre as mesmas. Nesse momento, pode-se perceber que houve insegurança e receio dos alunos em expor as opiniões, aparentemente devido ao medo do erro. As crianças que participaram utilizaram definições como: "*show*", "*ótimo*", "*legal*" e "*bonito*" para expor a opinião sobre as imagens. Desta maneira, houve a necessidade de incentivo

por parte da pesquisadora para que os mesmos ampliassem as possibilidades de análises. Para tanto, foram realizadas perguntas referentes ao tema, a iluminação, o enquadramento, os planos da imagem, as sensações provocadas pela observação da imagem e o provável posicionamento do autor. As perguntas realizadas tiveram como objetivo incentivar o olhar do estudante no sentido de aguçar a curiosidade sobre os elementos que compõem a fotografia, e a percepção da influência das escolhas dos alunos no resultado final da imagem. Assim, nesse momento não houve a intenção de transmitir conteúdos referentes à composição fotográfica e ao processo de produção fotográfica, mas sim de despertar atitudes de observação mais atenta. Ao partir dessas proposições os estudantes passaram a observar as imagens com mais atenção buscando identificar além do tema, a maneira como ele foi registrado e as características de composição das imagens.

As fotografias mais apreciadas pelas crianças foram os autorretratos e os retratos, devido à oportunidade de reconhecer a si e aos colegas nas representações. Os apontamentos realizados pelos alunos também ficaram restritos a conceitos de gosto e beleza.

Compreende-se, de acordo com Hernández, que as observações realizadas pelos estudantes no momento da apreciação das fotografias se constituem como parte da experiência artística, que engloba não apenas a produção visual, mas a relação que se estabelece entre a obra e o espectador. Para Hernández (2000),

O espectador com a produção de significados faz com que a obra artística ou o objeto da cultura visual deixe de ser um processo interior (do artista, do desenhista, do publicitário, do cineasta, etc.) e se transforme numa experiência exterior, numa resposta que permita que o espectador elabore suas próprias conclusões e aprenda delas. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 114).

Hernández aponta a apreciação como, "(...) o efeito e a compreensão que se produz no espectador." (HERNÁNDEZ, 2000, p. 114). O autor se refere aos estágios da apreciação estética de Parsons, considerando-os como importantes para entender a compreensão dos indivíduos sobre as manifestações da cultura visual. Para Hernández, "(...) um estágio se define em função da relação entre diferentes ideias em torno de uma temática que os indivíduos adquirem (ou vão adquirindo) em determinados momentos da sua vida." (HERNÁNDEZ, 2000, p. 113). Desta maneira, o autor descreve os cinco estágios na apreciação estética detectados por Parsons¹¹:

¹¹ PARSONS, M.J. **How we Understand Art**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987

1. Favoritismo: Define-se como o da valorização empática tanto com a forma como com a narrativa da representação. Nele, busca-se destacar, sobretudo, os elementos reconhecíveis a título de livre associação vinculada a uma narração da qual não estão isentas as experiências pessoais de cada indivíduo. (...). 2. Beleza e realismo: Define-se como o da identificação do grau de semelhanças (mimesis) entre a representação e a realidade. (...). 3. Expressão: Define-se em relação à experiência causada no espectador pela expressividade refletida na obra de arte. (...). 4. Estilo e forma: O que se destaca nessa etapa é que o significado da obra artística é mais social que individual. Produz-se uma identificação dos traços estilísticos classificados pelas diferentes concepções da estética e da história da arte. (...). 5. Autonomia: (...) Produz-se, portanto, uma conceitualização da representação que relaciona o ponto de vista individual de uma crítica consciente com as classificações culturais. (...). (HERNÁNDEZ, 2000, p.115-116).

Com base nos estágios definidos por Parsons, pode-se dizer que os níveis de compreensão expressos pelos estudantes na leitura das fotografias, estão em consonância com o primeiro e o segundo estágios, sendo "favoritismo" e "beleza e realismo". O favoritismo fica evidenciado diante da empatia gerada pela visualização da imagem dos colegas com as quais se convive, bem como pela atenção e valorização dos amigos com os quais há vínculos mais significativos. A compreensão relativa ao segundo estágio se verificou principalmente em relação ao tema flores, nos quais as crianças demonstraram valorizar as imagens que representam a realidade de modo mais objetivo, tomadas de pontos de vista que possibilitassem o reconhecimento imediato do assunto.

Esta atividade proporcionou aos estudantes a possibilidade de ampliar as percepções referentes às imagens e também a compreensão do ato fotográfico como um momento de tomada de decisões, onde o fotógrafo direciona o registro no sentido da expressão ou mensagem que deseja evidenciar.

4.4 QUARTO ENCONTRO

No quarto encontro, foi realizada uma aula expositiva e dialogada, com o objetivo principal de proporcionar aos estudantes um breve contato com o conhecimento nos seguintes aspectos: presença da fotografia na vida das pessoas, breve história da fotografia; importância da luz na fotografia; fotografia como expressão artística; transmissão de mensagens e manipulação de imagens¹². A

¹² Os assuntos foram abordados de modo superficial com a reflexão sobre experiências citadas pelos estudantes, e questionamentos da pesquisadora no sentido de estimular a curiosidade dos mesmos sobre o surgimento da fotografia, sem a intenção de aprofundamento desses conhecimentos.

abordagem referente a esses assuntos será exposta de modo mais detalhado nos parágrafos seguintes.

Inicialmente perguntou-se aos estudantes se a fotografia está presente na vida das pessoas. A resposta da turma foi afirmativa e alguns estudantes comentaram sobre a função de recordação exercida pela mesma. A estudante EF7 lembrou que as fotos são postadas nas redes sociais como maneira de compartilhar acontecimentos. Também foi comentado que as fotografias estão presentes em revistas, jornais, outdoors, livros, televisão, computador, entre outros suportes e mídias. Com essa conversa, os estudantes perceberam de modo mais claro a presença e o uso da fotografia no cotidiano das pessoas.

Para abordar brevemente a história da fotografia, foi solicitado aos estudantes que se lembrassem das fotos de seus pais e avós, para perceberem a evolução na qualidade e variedade de imagens produzidas. Alguns alunos relataram que as fotografias eram feitas com a utilização de câmeras fotográficas e que as imagens eram impressas em preto e branco. Nas falas das crianças se pode observar a menção à câmera como um objeto antigo, pois no contexto atual a maioria das pessoas se utiliza de telefones celulares para realizar fotografias. Durante a conversa, ao pensar como eram produzidas as imagens antes da câmera fotográfica, os alunos citaram a pintura como a técnica utilizada para representar as pessoas e demais assuntos. Nesse momento foi exibido um vídeo¹³ sobre o surgimento da câmera fotográfica, onde os estudantes observaram desde o daguerreótipo e a descoberta do princípio da fixação da imagem pelo francês Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1857), até a câmera instantânea inventada por Edwin Robert Land (1909-1991). Os estudantes demonstraram interesse durante a exposição do vídeo e fizeram algumas considerações orais quanto à produção das imagens fotográficas: O participante EM1 fez os seguintes comentários: *"Ela não é tão boa como as imagens de hoje", "O pano preto que o fotógrafo usava era para evitar que a luz entrasse"*. Desta maneira, a partir das falas dos estudantes foram explorados alguns elementos e técnicas importantes na produção fotográfica, como: iluminação, cor e enquadramento. Assim, de acordo com Gonçalves,

¹³ Optou-se pela exibição do vídeo "História da Fotografia", como complemento à exposição oral, por possibilitar a visualização dos processos fotográficos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oj2gU13A3qc>

Quanto mais aprofundamos os conhecimentos teóricos e práticos sobre fotografia, mais recursos, teremos para fazer uma foto ou refletir sobre uma imagem fotográfica. Uma boa formação em fotografia pode introduzir conceitos essenciais, permitindo que a máquina fotográfica tenha um uso mais intencional. (GONÇALVES, 2013, p. 5-6).

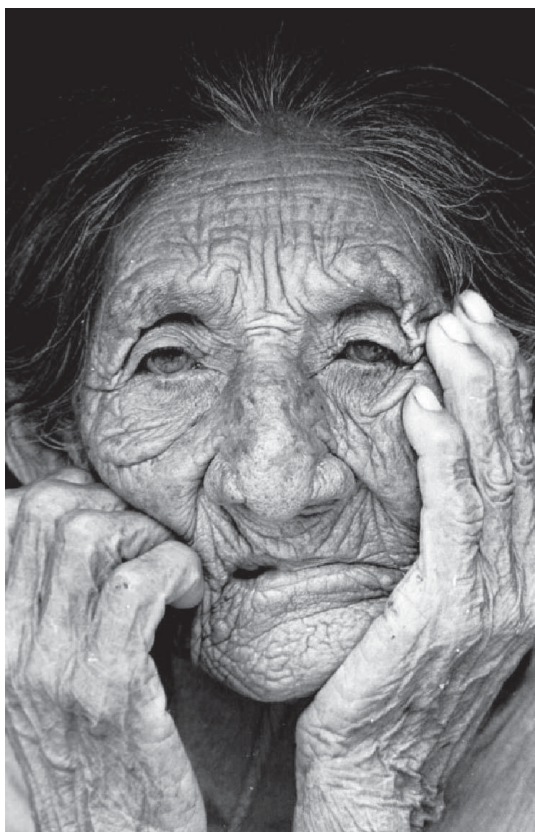
Ao considerar que as possibilidades de controle e operações da câmera foram limitadas, devido ao modelo compacto utilizado pelos estudantes, optou-se por enfatizar o enquadramento e o posicionamento do fotógrafo como importante escolha no processo de produção fotográfica. Para Hedgecoe:

Uma das decisões que o fotógrafo precisa tomar é onde se posicionar e para onde apontar a câmera. Embora os avanços tecnológicos permitam que exposição e focalização sejam com frequência determinados automaticamente, é sempre o fotógrafo que decide como enquadrar a imagem no visor. (HEDGECOE, 2005, p. 176)

Assim, o enquadramento foi enfatizado como uma técnica utilizada pelo fotógrafo para delimitar o tema a ser registrado. A estudante EF7 comentou que na fotografia *"Aparece o que a gente escolheu para fotografar"*. Ainda essa escolha no ato fotográfico, foi abordada como uma possibilidade de direcionar o olhar do observador de acordo com a intenção do fotógrafo. Para melhor compreensão e reflexão foram disponibilizadas aos estudantes pranchas com fotografias de alguns artistas, entre eles: João Roberto Ripper, Walter Firmo, Orlando Azevedo e Rosa Gauditano¹⁴. Nas fotografias desses artistas, os alunos observaram os motivos abordados, as cores, os enquadramentos e os diferentes planos utilizados, bem como a sensação individual na relação com a imagem. Os contextos de produção das imagens não foram aprofundados, devido ao tempo limitado para a ampliação desse assunto. Antes, considerou-se importante estabelecer comparações entre as obras e as imagens fotográficas conhecidas pelos estudantes e mencionadas no diálogo com a pesquisadora. A fotografia de João Roberto Ripper (FIGURA 11) provocou reações como risos e expressões de estranhamento. Alguns comentários referentes a essa imagem foram: *"Nossa!"*, *"É uma senhorinha que já tem bastante idade."*, *"Parece uma coisa empedrificada."*, *"Parece uma estátua."*, *"Parece que não é de verdade."*

¹⁴ Os artistas foram escolhidos pela pesquisadora, devido à disponibilidade das pranchas com as fotografias no acervo da escola. As fotografias foram escolhidas buscando abranger uma variedade de temas que possibilitassem a observação de diferentes composições e olhares dos artistas.

FIGURA 11 – FOTOGRAFIA DE JOÃO ROBERTO RIPPER



FONTE: <https://www.ateliedaimagem.com.br/docente/joao-roberto-ripper/>

Partindo das observações realizadas pelos estudantes sobre essa imagem, foi refletido sobre o objetivo da escolha do artista pelo preto e branco, como uma maneira de destacar a textura da pele da pessoa retratada. A estudante EF7 comentou que *"Hoje se pode escolher os estilos na câmera: colorida, preta e branca, marrom."*. Outra reflexão que surgiu a partir dessa imagem, foi sobre os modelos femininos que normalmente são representados na publicidade, onde as mulheres seguem um padrão de beleza considerado ideal e que mesmo as fotografias de pessoas idosas geralmente têm os sinais da velhice amenizados com a utilização de programas de edição. Nesse sentido, de acordo com Hernández:

(...) é necessário que os professores auxiliem as meninas a compreenderem que as imagens das mídias e da cultura visual sobre a feminilidade e sobre o que é ser uma mulher dão forma a suas identidades (...). (HERNÁNDEZ, 2007, p.77).

Para exercitar a observação e a escolha dos estudantes na construção fotográfica, foi realizada uma atividade de enquadramento com a utilização de um quadro confeccionado em papel cartaz. Foram disponibilizadas para manuseio, as

pranchas com fotografias dos artistas, e cada estudante realizou um novo enquadramento, com o objetivo de incentivar a percepção de que o resultado de um mesmo assunto pode variar de acordo com o ponto de vista do fotógrafo.

FIGURA 12 – ENQUADRAMENTOS SOBRE FOTOGRAFIAS

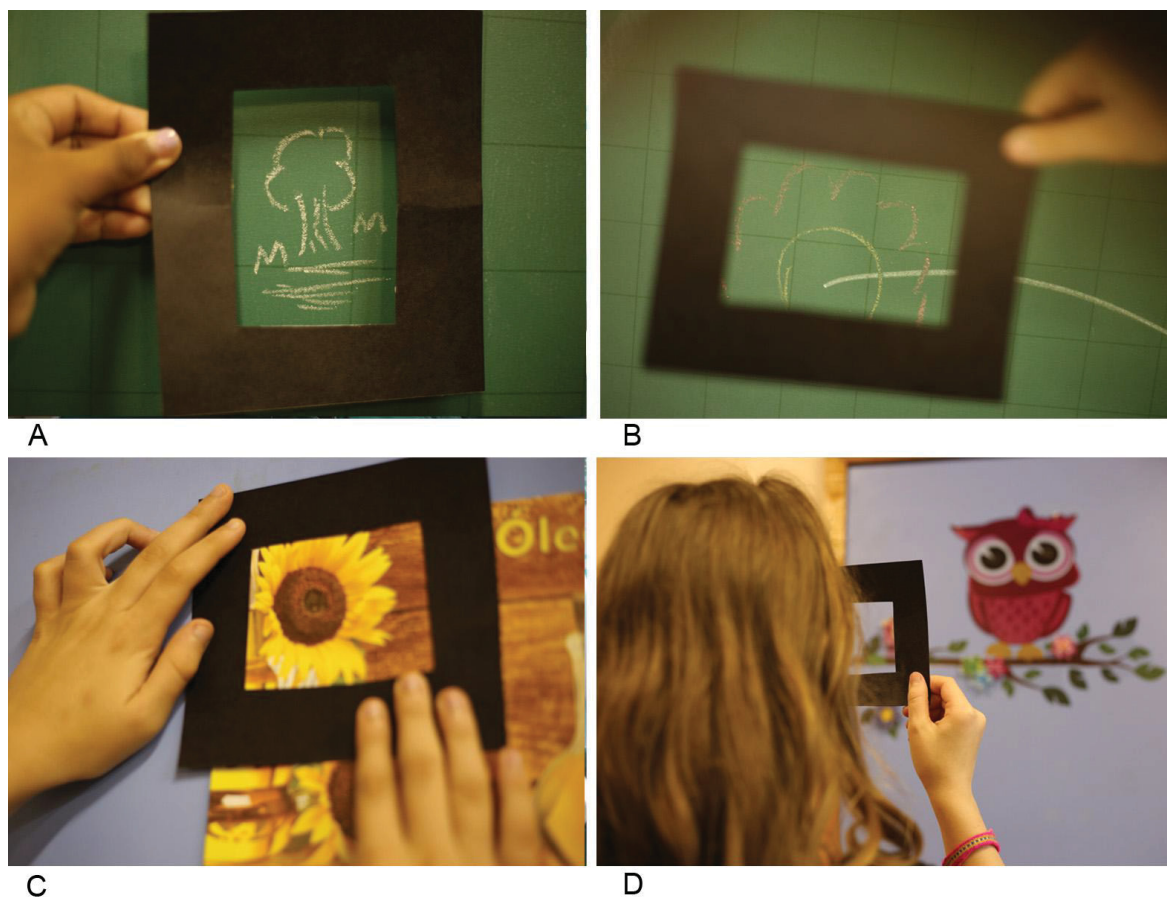


FONTE: A autora (2019).

Como continuidade dessa atividade foi sugerido aos estudantes que realizassem outros enquadramentos deslocando-se pelo espaço da sala de aula. Interessante observar como alguns alunos procuraram elementos figurativos (FIGURA 13) para fazer os enquadramentos, chegando inclusive a desenhar no quadro imagens estereotipadas.

Nessa etapa, pode-se analisar de acordo com Dondis (2003), que as escolhas dos estudantes na seleção das imagens, está em consonância com o nível representacional, no qual se destaca a relação de reconhecimento de modelos reais. Para Dondis, "A informação visual representacional é o nível mais eficaz a ser utilizado na informação forte e direta dos detalhes visuais do meio ambiente, sejam eles naturais ou artificiais." (DONDIS, 2003, p. 103).

FIGURA 13 – ENQUADRAMENTOS NA SALA DE AULA



FONTE: A autora (2019).

A continuidade dessa atividade aconteceu no jardim da escola. Alguns alunos mantiveram uma atitude imediatista e sem observação atenta na escolha dos enquadramentos. As flores foram o tema procurado rapidamente por vários estudantes. No entanto, passado a euforia inicial, vários estudantes demonstraram mais desprendimento e observaram vários ângulos diferenciados de motivos que, comparados às escolhas feitas nas fotografias iniciais, não foram valorizados. Pode-se perceber que não estando de posse da câmera fotográfica, os alunos exploraram melhor e mais detalhadamente os espaços do jardim, brincaram e se divertiram com a realização dos enquadramentos.

FIGURA 14 – ENQUADRAMENTOS NO JARDIM DA ESCOLA



FONTE: A autora (2019).

Como se pode notar nas imagens acima foram experimentados ângulos diferenciados, os estudantes observaram as sombras e os contrastes causados pelo posicionamento contra luz. Dondis (2003) ressalta que a variação do tom em relação à claridade ou a obscuridade estabelecem a intensidade do contraste. Desta maneira, ao olhar para algum motivo que estivesse na mesma direção do sol, as crianças perceberam que este ficava mais escuro, devido ao contraste com a claridade da luz. As sombras projetadas na parede clara também propiciaram a mesma observação, uma vez que a silhueta dos objetos ficava evidente devido ao contraste.

4.5 QUINTO ENCONTRO

O quinto encontro consistiu em uma aula expositiva e dialogada sobre a importância do olhar do sujeito para a produção fotográfica. Os estudantes foram incentivados a pensar na fotografia enquanto linguagem de publicidade e enquanto expressão artística. Ao citar fotografias de revistas, as crianças lembraram motivos como *"pessoas bonitas"*, *"famosos"*, *"propagandas de carro"* e *"jóias"*. Eles refletiram sobre os objetivos dessas imagens: *"Pra gente comprar"*. Foi conversado sobre as características físicas dos modelos que aparecem nessas imagens, bem como a influência que exercem sobre as atitudes e sobre o conceito de beleza das pessoas.

A abordagem sobre a expressão artística na linguagem fotográfica se deu por meio do incentivo às falas dos estudantes, que comentaram que para ser arte precisa ser criativo. Nesse processo de diálogo, e reflexão, os alunos definiram criatividade como: *"Ter ideias novas"*, *"Maneiras diferentes de fazer"*. Houve a percepção durante a conversa, de que o artista poderia utilizar a luz, o enquadramento e o posicionamento de maneiras criativas para expressar opiniões ou destacar detalhes, formas e acontecimentos.

Para enfatizar as possibilidades expressivas e artísticas da fotografia, foi proposta aos estudantes uma pesquisa, com a utilização dos netbook's da escola, sobre o artista Tom Lisboa¹⁵ e a intervenção urbana "Polaróides (in)visíveis". O artista foi definido pela pesquisadora para essa atividade, por considerar que seu trabalho valoriza, incentiva e direciona o olhar dos sujeitos para a percepção de detalhes do ambiente urbano, que normalmente passam despercebidos no cotidiano das pessoas. De acordo com Tom Lisboa:

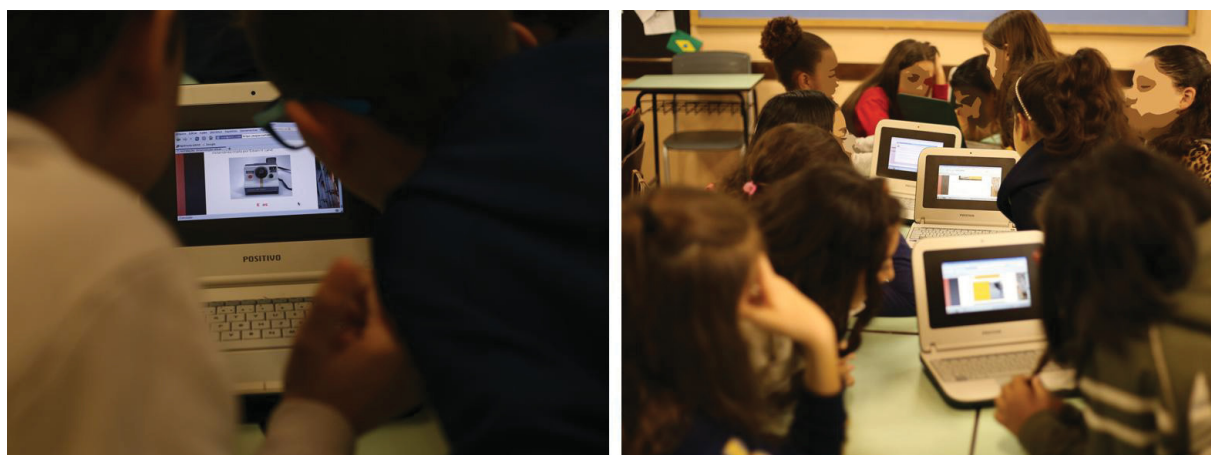
As polaróides (in)visíveis são fotografias "instantâneas" feitas sem câmera, papel fotográfico ou imagem. Estas "falsas polaróides", na verdade, são textos escritos por um fotógrafo que prefere não entregar imagens prontas para o espectador. Ao invés disto, ele prefere que, a partir dos seus textos, o público seja instigado a olhar ao redor e procurar paisagens quase ocultas do meio que o cerca. (LISBOA, 2019)

Para melhor compreensão da proposta de Tom Lisboa com a intervenção urbana "Polaróides (in)visíveis", os estudantes pesquisaram imagens e descrições

¹⁵ Tom é natural de Goiânia/GO. Mestre em Comunicação e Linguagens, atua como artista visual, professor de cinema e fotografia, curador independente e está radicado em Curitiba desde 1987. (LISBOA, 2019)

sobre o funcionamento das câmeras polaróides, como se pode observar na FIGURA 15.

FIGURA 15 – PESQUISA SOBRE CÂMERAS POLARÓIDES



FONTE: A autora (2019).

Os alunos demonstraram interesse pelo assunto e contribuíram com exemplos para a compreensão da evolução das câmeras fotográficas. Eles se lembraram das fotografias realizadas pelos avós: *"Eram preto e branco"*, *"Eles revelavam."*. Assim, na relação com a própria experiência, os estudantes foram estabelecendo conexões de modo que o assunto abordado fizesse sentido. Foi conversado também sobre o surgimento das câmeras instantâneas devido à necessidade de diminuir o tempo entre o registro fotográfico e a observação da imagem produzida. Algumas crianças relataram o contato com as fotografias da câmera polaróide: *"Minha avó tem algumas fotos dessas."*, *"Minha mãe tem uma câmera dessas em casa."*

Após a identificação das câmeras polaróides e breve contextualização histórica, os estudantes acessaram o site¹⁶ do artista Tom Lisboa e observaram as imagens e descrições relativas à intervenção urbana "Polaróides (in)visíveis". Os alunos foram incentivados a pensar sobre o significado da palavra "invisível" e a relação do mesmo na dinâmica da intervenção urbana. Foi conversado sobre a importância do olhar e do posicionamento do sujeito na construção da fotografia paralelamente ao domínio e exploração técnica da câmera. Como modo de

¹⁶ <https://www.sintomnizado.com.br/>

conhecer e experimentar a proposta do artista, os alunos foram convidados a realizar a seguinte polaróide disponível no site:

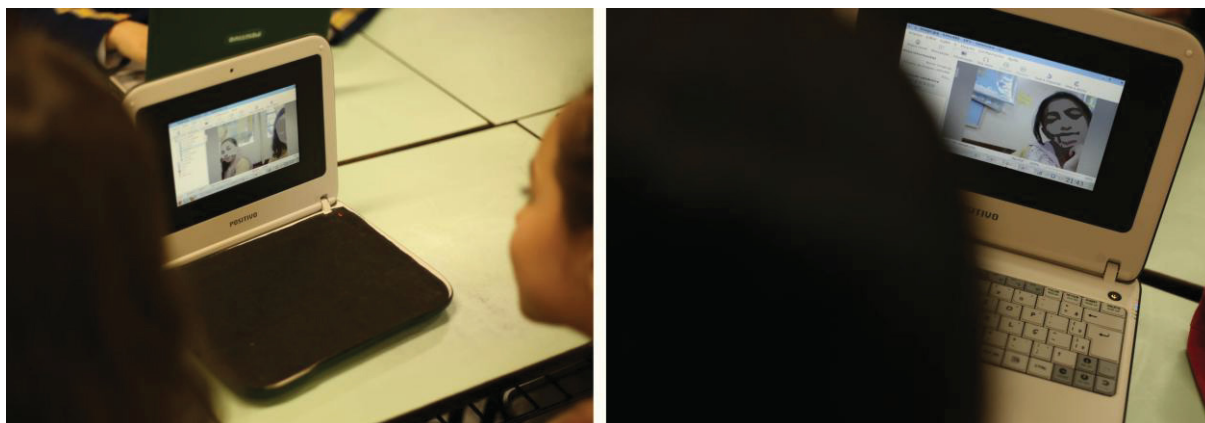
FIGURA 16 – POLARÓIDE (IN)VISÍVEL



FONTE: www.sintomnizado.com.br/polaroides

Para a realização da proposta do artista, os estudantes utilizaram a câmera dos netbooks. Ao perceber que sua imagem estava aparecendo no computador devido ao acionamento da câmera, imediatamente as crianças começaram a fazer diferentes expressões faciais e posar individualmente ou em dupla. Ao observar o resultado da fotografia realizada alguns quiseram refazer por não terem gostado da imagem e outros ficaram empolgados querendo compartilhar e olhar a atividade dos colegas.

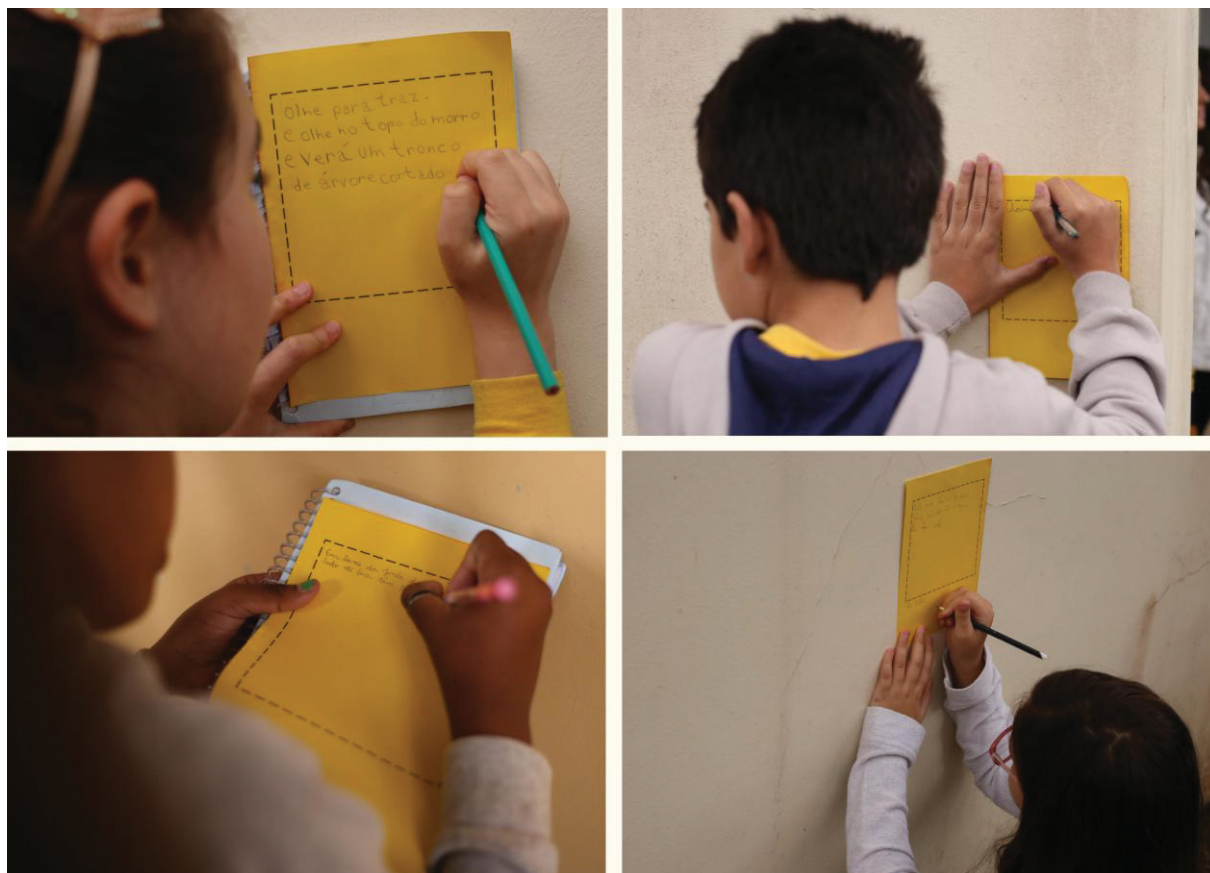
FIGURA 17 – FOTOGRAFIAS COM BASE NAS POLARÓIDES



FONTE: A autora (2019).

A atividade final desse encontro foi realizada no jardim da escola, onde foi proposto aos estudantes que em duplas, explorassem o jardim da escola e repetissem a ação do artista na intervenção urbana "Polaróides (In)visíveis". Assim, como se pode observar na FIGURA 18, os alunos descreveram em folha de papel cartão amarelo um enquadramento diferenciado, para onde gostariam que os leitores olhassem.

FIGURA 18 – POLARÓIDES CRIADAS PELOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2019).

A realização dessa atividade foi um momento muito produtivo, onde sem a posse da câmera, os estudantes exploraram com um olhar atento o ambiente e realizaram observações diferenciadas. Ao escolher um enquadramento, os estudantes realizaram as descrições no papel cartão e colaram no local apropriado para a observação. Com a finalização do seu cartão, as duplas prontamente começaram a realizar a leitura das polaróides (in)visíveis dos colegas (FIGURA 19). Ouviram-se comentários como: *"Ah, eu não havia visto isso!"*, *"Vamos olhar os outros papéis."*, *"A gente olha e vê cada coisa, né?"*.

FIGURA 19 – LEITURA DAS POLARÓIDES



FONTE: A autora (2019).

No retorno para a sala de aula, foi realizada uma conversa com o objetivo de verificar quais foram as opiniões dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas. A estudante EF6 comentou que gostou de ver o que os colegas haviam descrito nas polaróides. No entanto a maioria dos alunos não participou oralmente, aparentemente com receio de se expor diante dos colegas. Assim, foi sugerido escrevessem algumas considerações em um pedaço de papel (FIGURA 20). O registro das opiniões dos estudantes foi solicitado para que a pesquisadora pudesse compreender de que modo os mesmos perceberam e entenderam as atividades propostas.

Desta maneira, pode-se observar nas colocações de alguns estudantes, que a proposta foi bem aceita, principalmente por se tratar de uma atividade dinâmica e ao ar livre, conforme consta o relato nas FIGURAS 20D e 20H: "*O que eu mais gostei é de ir lá fora (...).*", "*Eu achei legal porque trabalhamos em dupla numa brincadeira muito legal (...).*". As observações referentes ao olhar demonstram a compreensão sobre a presença e o posicionamento dos sujeitos no registro das imagens. Os termos que se pode destacar referente a esse reconhecimento são: "*brincar com o olhar*", "*ver coisas diferentes*", "*observar coisas novas*" e "*cada um tem seu olhar.*".

FIGURA 20 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUINTO ENCONTRO

Eu achei muito legal pelo fato de poder ver coisas diferentes do que agente vê diariamente.

A

Ea. amei Brincar com o olhar Perceber o quanto nunca tinha percebido e mostrar o que eu achei para os meus colegas e professores

B

Eu gostei da aula porque a aula foi com um objetivo de ver coisas que os não vêm, e observar coisas novas! E eu gostei porque podemos ver as coisas de formas diferentes!

C

Que eu mais gostei é de ir lá fora, tivemos ideias diferentes e observamos várias coisas que não tínhamos percebido achei legal as atividades, aprendemos a olhar de um jeito diferente

D

Eu gostei porque cada um tem seu olhar e nessa aula conseguimos ver o olhar de nossos colegas.

E

Muito legal, isso nos ajuda a perceber os detalhes da nossa escola.

F

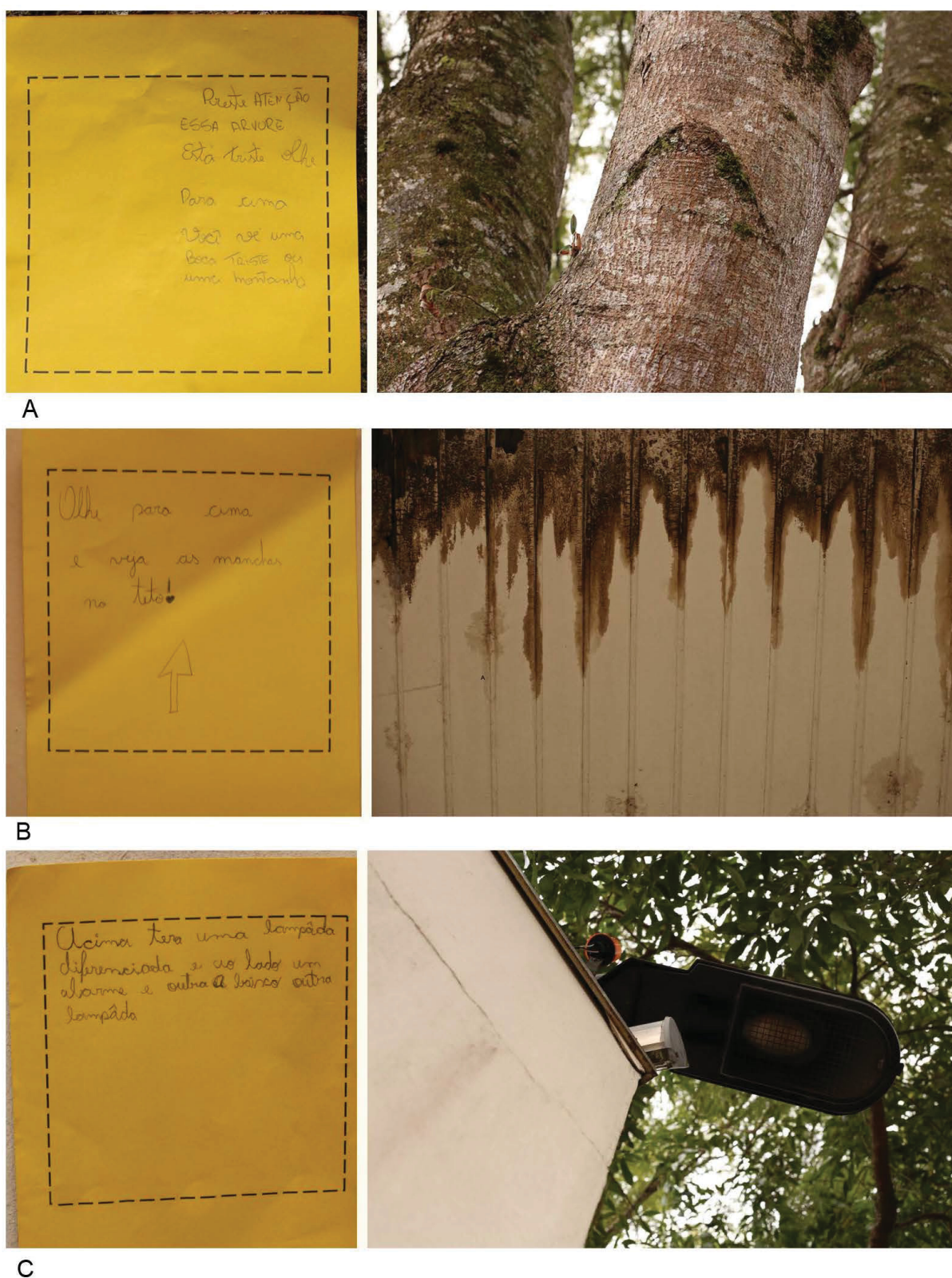
Eu gostei por que cada um tem seu olhar e que todo mundo escolheu um lugar diferente

G

Eu achei legal por que trabalhamos em dupla minha parceira achamos muito legal acharmos coisas que nem uma outra pessoa fez

H

FIGURA 21 – REGISTROS DAS POLARÓIDES (IN)VISÍVES



FONTE: A autora (2019).

Após o encerramento desse encontro a pesquisadora retornou ao jardim e fez os registros fotográficos (FIGURA 21) das imagens sugeridas pelos estudantes,

com o objetivo de preservar o resultado das atividades desenvolvidas e observar o encaminhamento e olhar dos estudantes nesse momento. Durante esses registros ficou evidente a evolução na construção de um olhar mais atento, e a diversificação nos pontos de vista sugeridos pelos mesmos.

Ao observar os resultados das atividades produzidas nesse encontro, pode-se perceber que os estudantes evoluíram quanto à concepção da importância do olhar atento e das escolhas individuais para a produção fotográfica. Com a ausência da câmera, os mesmos demonstraram mais desprendimento e espontaneidade para observar o ambiente e indicar temas diferenciados para a composição imaginária de uma fotografia.

4.6 SEXTO ENCONTRO

No sexto encontro foi realizado um novo momento de produção fotográfica com a mesma organização proposta no do primeiro encontro, onde os estudantes fizeram duplas e se deslocaram até o jardim da escola para realizar cinco fotografias, sendo um autorretrato, um retrato do colega, e as demais imagens a critério dos mesmos. Nesse momento, o objetivo da proposta foi observar as possíveis mudanças nas atitudes, escolhas e posicionamentos dos estudantes durante a realização das produções fotográficas.

Nessa atividade pode-se observar uma atenção maior dos estudantes em relação à escolha dos motivos e posicionamentos para a realização da fotografia. Alguns alunos se permitiram experimentar enquadramentos e composições diferenciadas no momento do registro fotográfico, conforme se pode observar nas imagens da FIGURA 22.

FIGURA 22 – ESTUDANTES FOTOGRAFANDO



FONTE: A autora (2019).

As flores continuaram sendo um dos temas mais fotografados pelos estudantes. No entanto, houve a tendência a uma observação mais atenta e a realização de algumas composições. O processo de construção do olhar se tornou mais evidente. Alguns alunos organizaram os motivos a serem registrados, outros destacaram, com a aproximação da câmera, as texturas e cores.

Nas FIGURAS 23A e 23F, as flores foram organizadas com a utilização das técnicas de simetria, sendo que na primeira, a aproximação da câmera permitiu o destaque das texturas nas flores e nas mãos. As FIGURAS 23B e 23C embora demonstrem o registro da mesma flor, se diferenciam em relação ao ângulo utilizado no enquadramento. Na FIGURA 23D, com a proximidade do assunto, a variação do tom na cor amarela, bem como os detalhes da textura ficam destacados.

FIGURA 23 – FOTOS DE FLORES III



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
 FONTE: Acervo da autora (2019).

Nas FIGURAS 24A e 24B, se pode observar o registro das flores com dois fundos diferentes, o que demonstra a experimentação e a construção das composições por parte dos estudantes. Em ambas as fotografias há o contraste entre claro e escuro, na primeira o mesmo se dá em relação à luz do sol, e na segunda em relação ao brando da parede. Na FIGURA 24A, os braços ficam

distorcidos pela proximidade da câmera no registro da imagem. A textura da blusa fica evidenciada pelas sombras produzidas com a luz do sol.

FIGURA 24 – FOTOS DE FLORES IV



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
 FONTE: Acervo da autora (2019).

Os retratos novamente se destacaram entre os temas escolhidos pelos estudantes. Nesse momento, os mesmos experimentaram novas possibilidades de expressão facial e de enquadramento. Na FIGURA 25A, pode-se observar a composição realizada na diagonal e com a modelo deitada. As crianças demonstraram menos preocupação com a produção de fotografias consideradas bonitas, que normalmente estão vinculadas à cultura visual, onde as pessoas possuem padrões e comportamentos adequados dentro de regras impostas pela sociedade.

Na FIGURA 25B, o elemento sombra apareceu como parte da composição no retrato, contrastando com o modelo em primeiro plano. Embora todas as fotografias tenham sido posadas e quase sempre a composição também se deu de acordo com as sugestões do modelo, pode-se perceber em cada uma das imagens a presença do olhar atento e da preocupação do fotógrafo, nas escolhas realizadas.

Na FIGURA 25C, o enquadramento se deu de baixo para cima, provocando uma leve distorção na modelo. A presença de linhas em diversas direções no fundo destaca a complexidade na imagem.

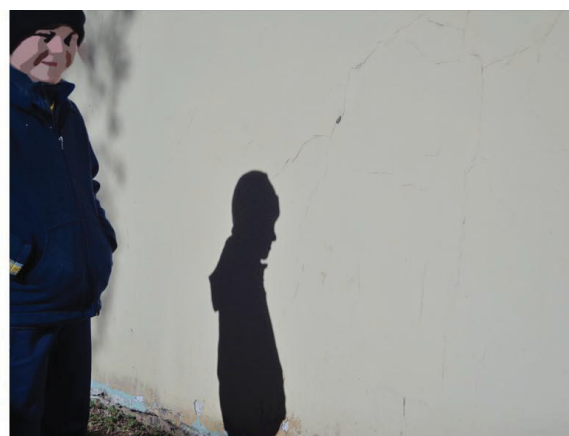
Na FIGURA 25E, o retrato se deu em um enquadramento de cima para baixo, que se destacou pela composição de singularidade¹⁷. Houve a inserção de adornos no cabelo da modelo, na tentativa de reproduzir uma fotografia comumente realizada por alguns fotógrafos em ensaios femininos. No entanto, pelo fato de estar de frente para o sol a menina protegeu os olhos. Considera-se com esse fato, que as estudantes não se importaram que essa atitude ficasse evidenciada na fotografia e não correspondesse a padrões de imagens consideradas adequadas.

¹⁷ Ver descrição de singularidade na página 92.

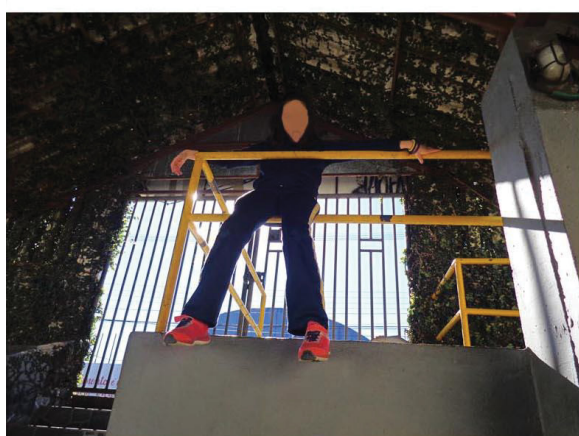
FIGURA 25 – RETRATOS III



A



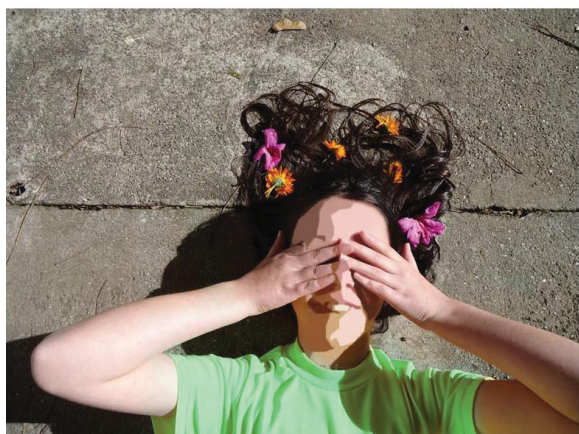
B



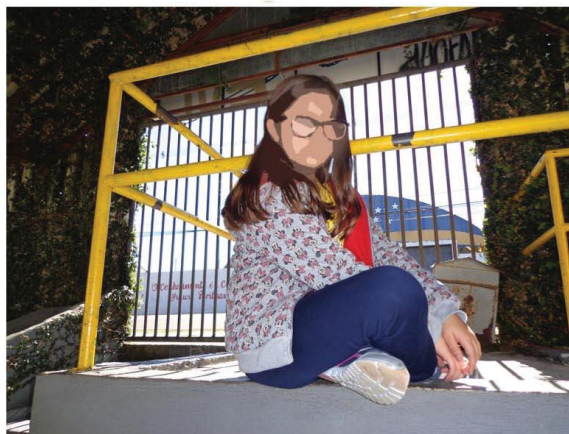
C



D



E



F

Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

No momento de produção fotográfica, outro tema muito explorado pelos estudantes foram fotos com os colegas. Alguns alunos continuaram com a ação comumente utilizada para fazer *selfies*. Com essa escolha pode-se perceber o prazer na repetição desse recurso que é muito utilizado no cotidiano das pessoas.

As crianças realizam várias expressões, verificam o resultado até que se apresentasse a contento da dupla. A opção das crianças em realizar fotografias com os colegas evidencia ainda o prazer em registrar momentos felizes e destacar os laços de amizade, atitudes essas que mantêm conformidade com padrões conhecidos e comumente utilizados no cotidiano familiar.

FIGURA 26 – RETRATOS IV



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Outros estudantes buscaram a produção de inovações no registro com os colegas. O enquadramento de costas, as sombras e o retrato dos pés, demonstrou ângulos e experimentações variadas, como se pode observar na FIGURA 27. Nessa perspectiva, considera-se que foram utilizados pontos de vista e possibilidades diferenciadas, na tentativa de evitar o óbvio e a reprodução de posturas comumente realizadas, onde o rosto é o principal foco de representação das pessoas. Ao

realizar essas imagens, percebeu-se uma postura mais autônoma e com características voltadas para a brincadeira e curiosidade.

Na FIGURA 27A, o posicionamento das crianças provoca uma variação na escala, de acordo a distância que se estabeleceu em relação à câmera.

FIGURA 27 – FOTOGRAFIAS COM OS COLEGAS III



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Na elaboração dos autorretratos (FIGURA 28) podem-se perceber algumas variações em relação ao enquadramento, que evidenciaram um leve deslocamento em relação ao eixo central. Na FIGURA 28 B, o estudante deitou-se no chão e realizou uma composição com a calçada ao fundo.

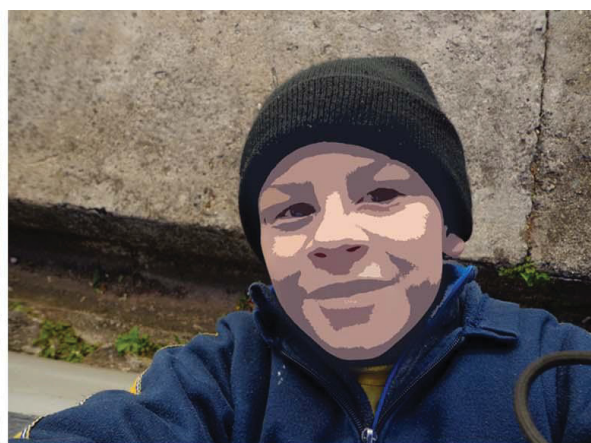
Nas FIGURAS 28A e 28C, ambos os estudantes realizaram um enquadramento de baixo para cima, que destacou a profundidade de campo, onde as árvores em contraste com o céu ficam evidenciadas.

Nas FIGURAS 28E e 28F, os estudantes optaram por escolher outros elementos para a sua representação. O pé com uma chuteira demonstra o gosto da estudante EF16 por futebol, enquanto a estudante E19 escolheu a sombra projetada na parede como registro de seu autorretrato.

FIGURA 28 – RETRATOS V



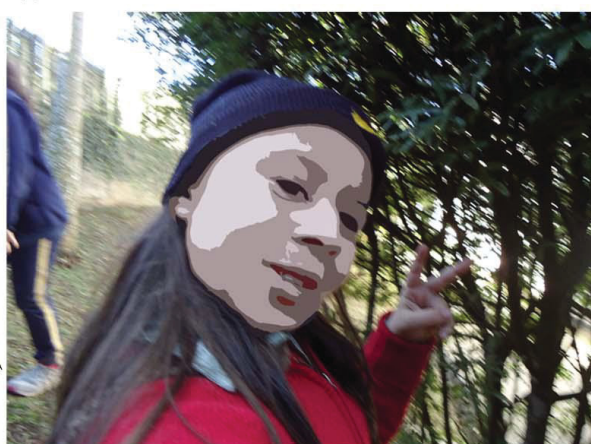
A



B



C



D



E



F

Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Elementos da natureza também foram registrados pelas crianças. Os estudantes observaram atentamente elementos que não haviam percebido durante a realização das fotografias iniciais. O olhar curioso e a busca por imagens diferenciadas, fez da atividade um momento de descobertas e experimentações. Nas imagens a seguir, podem-se observar fotografias construídas em três planos diferenciados: Plano detalhe, médio e geral.

A imagem da FIGURA 29 o plano em detalhe expõe as características do tronco de uma árvore, onde se podem observar as saliências e as texturas da mesma. No momento da captura dessa fotografia, a estudante EF16, demonstrou admiração e encantamento pelas formas inusitadas do tronco da árvore e buscou destacá-los na imagem.

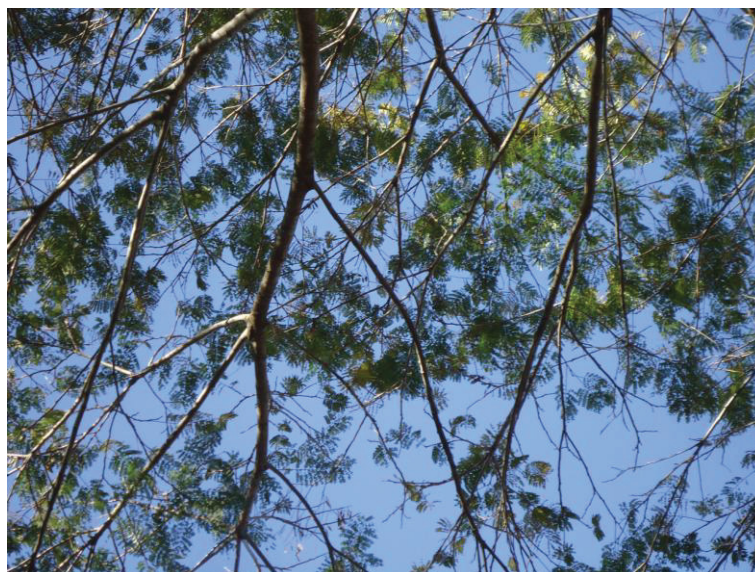
FIGURA 29 – FOTOGRAFIA DE ÁRVORE I



Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

No plano médio, como se pode observar na FIGURA 30, foram registrados os galhos da árvore em contraste com o azul do céu, em um enquadramento realizado de baixo para cima.

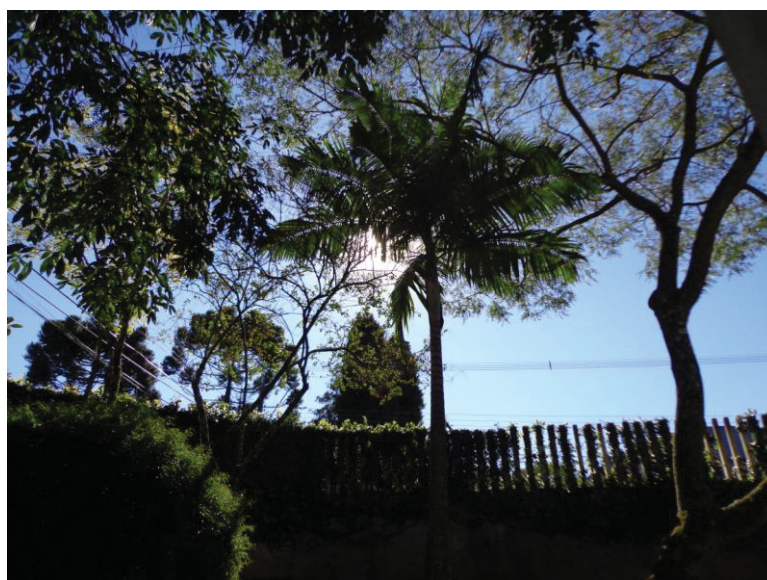
FIGURA 30 – FOTOGRAFIA DE ÁRVORE II



Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

No plano geral evidenciado na FIGURA 31, é possível identificar o espaço do jardim onde as árvores estão inseridas, onde ao fundo ficam destacadas as silhuetas das árvores e do muro.

FIGURA 31 – FOTOGRAFIA DE ÁRVORE III

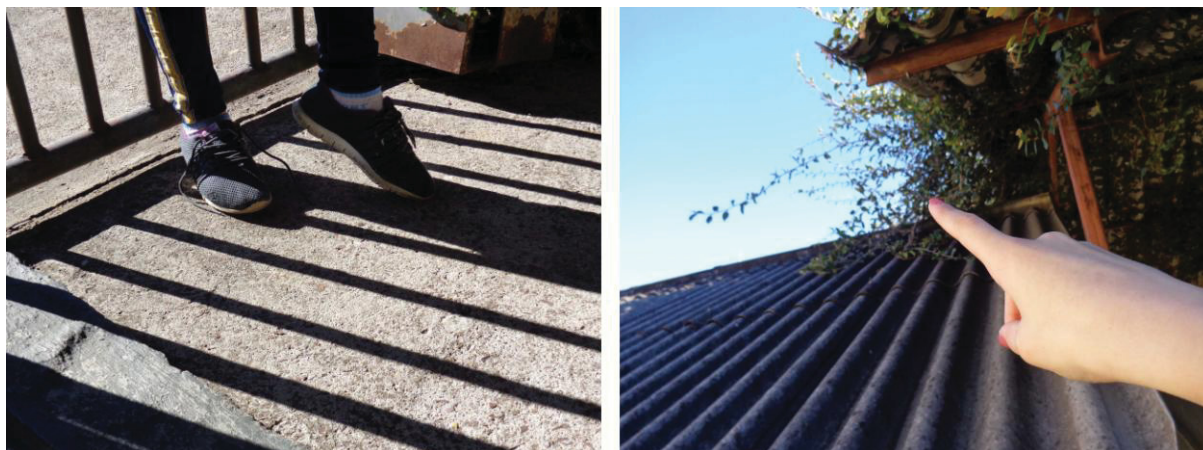


Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Alguns registros foram construídos com a presença de linhas na composição da imagem, como se pode observar na FIGURA 32. Embora se considere que a

ênfase às linhas não tenha sido intencional, o resultado final foi apreciado pelos estudantes, e se constituiu como parte da produção dos mesmos.

FIGURA 32 – FOTOGRAFIAS COM LINHAS



Autores: Estudantes participantes da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Em síntese, pode-se dizer que durante as observações realizadas no processo de construção fotográfica, se percebeu a modificação da postura dos estudantes tanto na observação dos assuntos, quanto na experimentação de enquadramentos. Decorrentes desse olhar mais atento foram destacados outros elementos e composições que constituíram imagens interessantes e diferenciadas.

4.6 SÉTIMO ENCONTRO

O sétimo encontro consistiu na observação e análise das imagens produzidas. Foi utilizado um data show para a projeção das fotografias e os estudantes foram incentivados a observar nesse processo características como: tema, enquadramento, posicionamento do fotógrafo e iluminação, bem como as sensações produzidas na relação com a imagem. Foi proposto também que fossem expostas as percepções individuais dos alunos sobre o momento da produção fotográfica e sobre o resultado final.

No momento da explanação oral, algumas das falas dos alunos em relação às imagens observadas se caracterizaram por associações com formas parecidas às registradas na fotografia: "*Parecem algas.*", "*Parece o fundo do mar.*", "*Parece uma minhoca.*". Desta maneira, de acordo com os níveis de apreciação estética, descritos por Hernández (2000) com base em Parsons, pode-se dizer que

predominam ainda as percepções relativas ao estágio do favoritismo. Como já citado anteriormente, de acordo com Hernández (2000) esse estágio se caracteriza pela valorização empática com a imagem, onde predomina a busca por elementos reconhecíveis.

Outro aspecto enfatizado no diálogo com os estudantes, a partir desses comentários foi que cada pessoa pode possuir um olhar diferenciado sobre uma mesma imagem, e que esse processo se constitui a partir das experiências e subjetividades de cada sujeito. Nesse sentido, de acordo com Hernández,

Os objetos artísticos, as imagens na(s) cultura(s), aparecem assim não como unidades e variáveis formais, mas como unidades discursivas abertas para serem completadas com outros olhares, e portanto, com outros significados. (HERNÁNDEZ, 2000, p.107)

Outro aspecto abordado é que a relação do observador com a imagem, nem sempre se dá de acordo com a intenção do autor da fotografia. A FIGURA 33 é um exemplo desse processo, onde as estudantes utilizaram as sombras com o intuito de destacar um coração construído com as mãos. No entanto, ao observar a fotografia, os demais alunos descreveram o desenho formado pelas sombras como sendo dois olhos.

FIGURA 33 – EXPERIMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA COM SOMBRAS



Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Também foi observado pelos estudantes o fato de existirem várias fotos diferenciadas sobre um mesmo tema, o que demonstra que o ponto de vista e as escolhas do fotógrafo influenciam na produção final da imagem. Na tentativa de identificar o contexto e tema registrados, alguns alunos comentaram sobre a FIGURA 34: *"Parece que é no chão."*, *"Dependendo do ângulo parece que é o céu."*.

FIGURA 34 – COMPOSIÇÃO COM FLORES



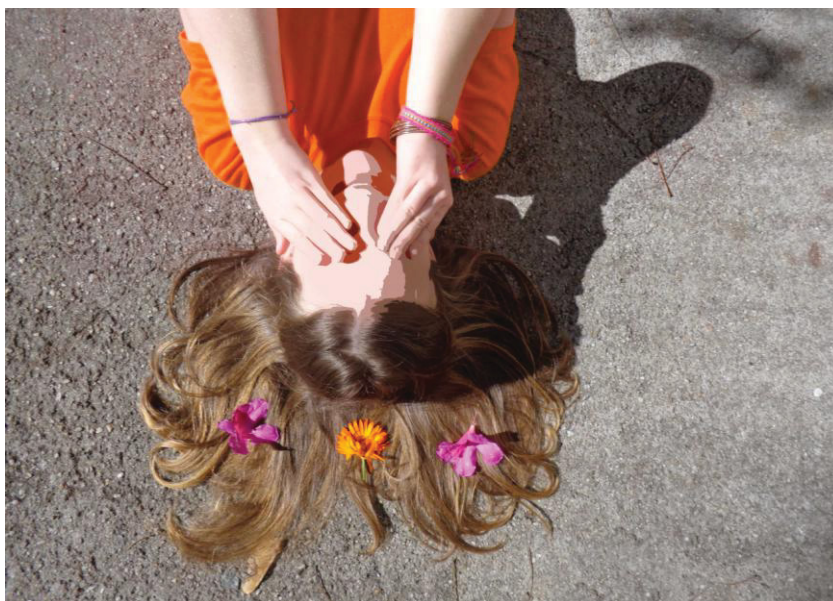
Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

Interessante observar nesse processo de suposições, que o olhar dos estudantes permaneceu por mais tempo na análise de várias imagens, como em um jogo de descobertas e desafios. Considera-se essa característica positiva, por fazer parte da ludicidade presente nas manifestações infantis. Outro aspecto importante é que as imagens produzidas foram mais interessantes e possibilitaram um espaço de trânsito para o observador. Esse processo pode ser compreendido, de acordo com Flusser, "Quem, quiser 'aprofundar' o significado e restituir as dimensões abstraídas, deve permitir a sua vista vaguear pela superfície da imagem. Tal vaguear pela superfície é chamado *scanning*." (FLUSSER, 2002, p. 7).

Uma das fotografias (FIGURA 35) concentrou a discussão dos alunos por possuir a composição parecida com imagens divulgadas em perfis de redes sociais. Os estudantes contestaram a originalidade da mesma, e indicaram que seria uma imitação. Algumas alunas comentaram já ter produzido imagens parecidas e citaram a utilização das mesmas em seus perfis em aplicativos de compartilhamento de

imagens. Com essa conversa as crianças perceberam que as fotos consideradas bonitas, são repetidas por várias pessoas, e que essa atitude não se configura necessariamente como errada, mas que existem outras possibilidades na construção de registros fotográficos que podem torná-lo mais interessante e expressivo dependendo do objetivo ao qual se destina.

FIGURA 35 – RETRATO COM FLORES



Autor(a): Estudante participante da pesquisa
FONTE: Acervo da autora (2019).

O momento de exposição das imagens foi muito apreciado pelos alunos que demonstraram curiosidade e interesse pelas próprias fotografias e também na observação dos registros dos colegas.

Após a finalização das análises fotográficas se deu a aplicação do questionário final. O objetivo das perguntas nesse momento foi verificar a compreensão dos estudantes sobre a fotografia, a partir das experiências vivenciadas durante o projeto. Responderam ao questionário 29 estudantes, sendo 19 meninas e 10 meninos.

Na primeira questão: "O que é fotografia para você?", 16 alunos relacionaram a fotografia com a presença do sujeito na construção da mesma e citaram palavras como: olhar, expressão, enquadramento e criatividade. Algumas frases que podem ser usadas como exemplos são: *"É o olhar da pessoa, quando a pessoa olha e vai lá e tira a foto."*; *"Uma arte, uma maneira de demonstrar o que a gente pensa."*; *"A fotografia é brincar com as sombras, com o enquadramento, com*

as maneiras diferentes dos olhares."; *"Uma forma de se expressar com os outros."*. Nessas respostas pode-se perceber que os estudantes utilizaram como referência as reflexões e conhecimentos construídos durante o projeto, demonstrando vinculá-los na reflexão sobre o conceito de fotografia.

Ao relacionar as respostas da primeira questão, com as fotografias finais, percebe-se que a necessidade de valorização da ação do sujeito na produção fotográfica foi reconhecida e exercida pela maioria dos estudantes. Compreende-se que esse entendimento pode propiciar uma leitura crítica das imagens da cultura visual, visto que os estudantes têm a noção da presença de um produtor detrás das mesmas. Assim, de acordo com Hernández:

Só se interpreta quando se entende o produto como portador de um conteúdo (ou intenção), ou seja, como objeto gerado por alguém em algumas circunstâncias, com a intenção de manifestar algo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 124).

Outro entendimento que ficou evidenciado nas respostas dos estudantes, foi o da fotografia como o registro de lembranças. Assim, 10 alunos fizeram essa referência em seus textos, como se pode verificar nas seguintes respostas: *"Uma forma de guardar lembranças boas e imagens bonitas."*; *"É um modo de lembrar de algo e alguma prova de um acontecimento."*; *"É uma maneira de lembrança de momentos felizes."*; *"É um arquivo que você tira foto e é salvado como uma memória."*. Os demais estudantes se expressaram de modo redundante em suas respostas, não deixando claro sua compreensão sobre a fotografia: *"Uma fotografia pra mim é uma fotografia que a gente tira foto de flor de tudo."*; *"É quando a pessoa tira foto pra ver as coisas lindas na foto."*

A segunda questão: "Para que serve uma fotografia?", foi realizada também no questionário inicial. O objetivo com esse procedimento foi verificar se houve alteração na percepção dos estudantes quanto às possibilidades de uso da linguagem fotográfica. As respostas foram analisadas e comparadas individualmente para a verificação das possíveis alterações. De modo geral a percepção dos estudantes não se alterou, sendo que, a maioria os alunos aponta a fotografia como uma maneira de guardar lembranças. Os assuntos a serem fotografados são aqueles que são considerados como mais importantes: família, festas e datas especiais. Dois estudantes citaram as redes sociais como um modo de compartilhar os momentos, como se pode observar nas seguintes falas: *"Para lembrar aquele*

dia importante, guardar e publicar."; "Para guardar os arquivos e postar nas redes sociais."

A terceira questão foi: "O que você considera uma fotografia bem feita?". As respostas de 15 estudantes fizeram referência a algum assunto discutido e analisado durante as aulas, como: olhar diferenciado, ângulo, enquadramento e criatividade. Já 11 estudantes utilizaram termos gerais, que trouxeram poucas informações sobre a definição do que entenderiam como uma fotografia bem feita, sendo: bonita, linda, fofa e com qualidade. E 3 estudantes citaram a câmera e processos de edição como essenciais na produção de imagens bem feitas.

A quarta questão também estava presente no questionário inicial. Considerou-se importante seu igual teor nos dois momentos para a averiguação das possíveis mudanças no reconhecimento dos estudantes como sujeitos no processo de produção fotográfica. Assim, a pergunta foi: "O que é necessário para se fazer uma foto? Vinte e dois estudantes mencionaram a presença do sujeito no processo fotográfico e citaram termos como: criatividade, olhar, enquadramento, atenção e planejamento. As falas transcritas a seguir demonstram tal entendimento: *"O olhar, o enquadramento e algo legal para tirar a foto."*; *"Uma câmera, observar as coisas antes de tirar a foto, escolher algo bonito."*; *"Câmera, uma coisa legal, criatividade e um fundo que faça pensar."*. Sete estudantes não mencionaram nenhuma ação do sujeito na produção da fotografia, e citaram instrumentos físicos e os assuntos a serem registrados: *"Uma câmera e uma paisagem boa."*; *"Uma câmera e um celular e às vezes uma pose."*; *"Uma câmera, uma pessoa e um lugar com qualidade."*

Quando se compara as respostas dessa questão, com a mesma pergunta que foi realizada no questionário inicial, pode-se perceber uma inversão nas considerações das crianças quanto à participação do sujeito no momento da produção da fotografia. No questionário inicial, apenas quatro estudantes mencionam essa presença, enquanto que no questionário final, vinte e duas crianças o fizeram.

A última pergunta do questionário foi: "O que você aprendeu participando do projeto?". Essa questão teve como objetivo registrar a percepção do estudante quanto às aprendizagens que foram consideradas importantes pelos mesmos. Todos os alunos demonstraram, com as respostas, uma grande aceitação e satisfação em participar do projeto, e alguns ainda sugeriram a sua continuidade. A maioria dos estudantes utilizou em seus comentários palavras como:

enquadramento, olhar, criatividade e ângulos diferentes, como se pode observar nas falas transcritas a seguir: *"Que a fotografia não serve só para guardar lembranças, também para ver o mundo, pensar para tirar uma foto."*; *"Que precisa do seu olhar, e que uma foto pode ser mais que uma foto, pode ser até uma brincadeira."*; *"Sobre fotografias, enquadramentos, como o seu olhar é necessário e outras pessoas podem olhar."*; *"Que cada um tem um olhar diferente, que você pode olhar algo em ângulo diferente."*; *"Que com a fotografia você pode mostrar uma coisa que só você viu e ninguém mais viu."*. Com essas falas, pode-se perceber o reconhecimento e a valorização da ação do sujeito no ato fotográfico. Apenas três alunos se referiram à história da fotografia: *"Que as câmeras de fotografia eram mais demoradas."*; *"Sobre a primeira fotografia, como faziam as fotos antigas."*; *"Sobre as máquinas antigas e a primeira foto no mundo."*. Percebe-se com as respostas, que os alunos apreciaram muito as atividades práticas, principalmente as que foram realizadas no jardim da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a analisar as contribuições de produções fotográficas infantis no incentivo à deslocalização do olhar, com estudantes do 5º ano do ensino fundamental em uma escola de Curitiba. O objetivo se constituiu devido à percepção, no cotidiano escolar, de que muitos alunos repetem desenhos e fotografias que são comumente disseminados com a cultura visual, em detrimento da produção individual com características mais autônomas e pessoais.

Considerou-se nessa pesquisa, que a crescente presença de imagens, nos mais variados ambientes e mídias, influenciam os modos de ver e pensar das pessoas. Desta maneira, produz-se um olhar conformado e muitas das produções visuais, tornam-se repetições de padrões e comportamentos impostos como adequados. Cabe ressaltar que a reprodução de imagens, faz parte do processo de aprendizagem, o que se questionou nessa pesquisa é a ação automatizada que dificulta o avanço da criança na construção de uma expressão visual pautada em olhares atentos e diferenciados. Nesse sentido, considera-se essencial que o estudante compreenda que toda a imagem se constitui pela ação de uma pessoa, que realiza a sua produção com fins específicos. Entende-se também que para identificar a presença de um produtor nas imagens faz-se necessário primeiramente que o próprio estudante se reconheça como sujeito no processo de produção fotográfica.

A fotografia foi enfatizada nessa pesquisa, por se verificar nos relatos dos estudantes que essa linguagem está constantemente presente em suas experiências familiares, bem como, pelo fato de ser apreciada pelos alunos e propiciar, durante a utilização pedagógica, o interesse e posturas investigativas no ambiente escolar.

Desta maneira, optou-se pela elaboração e implementação de uma intervenção didática com o desenvolvimento de produções, análises fotográficas, e atividades que valorizassem o olhar e o posicionamento do estudante enquanto sujeito no ato fotográfico. As propostas pedagógicas foram planejadas com base no alfabetismo da cultura visual, e foi articulada principalmente por meio das reflexões realizadas durante as análises, onde foi destacada a presença das imagens no cotidiano e as influências das mesmas nos modos de ver e pensar das pessoas. A

compreensão sobre a presença do sujeito na produção de imagens se deu com a própria experiência e valorização do olhar dos estudantes nesse processo.

Assim, o embasamento teórico que fundamenta essa pesquisa, permeia reflexões sobre o desenvolvimento tecnológico que possibilitou a ampliação da abrangência e presença das imagens na cultura visual, e as influências causadas pelas mensagens transmitidas por esses meios. O alfabetismo da cultura visual é destacado como uma possibilidade de encaminhamento no ambiente escolar, como forma de incentivar uma postura crítica e um olhar atento perante a onipresença das imagens no cotidiano das pessoas.

Com a análise dos dados coletados, pode-se constatar que os estudantes possuem acesso a aparelhos que permitem a realização de fotografias, e que os mesmos são utilizados no ambiente familiar principalmente como forma de registro de momentos importantes, com o objetivo de guardar e compartilhar lembranças. As redes sociais são utilizadas como suporte para esse compartilhamento.

A compreensão das crianças sobre fotografia se dá como continuidade do entendimento e utilização no ambiente familiar. As mesmas ressaltam em suas falas a função dessa linguagem atrelada à construção de lembranças. Predomina ainda a concepção popular exposta por Bourdieu(2003), sobre as regras e convenções necessárias na produção da imagem, onde são valorizadas a apresentação pessoal, a expressão de alegria e posicionamentos adequados para o contexto social. Os estudantes não se percebem enquanto sujeitos no ato fotográfico, e atribuem importância mais aos assuntos abordados do que às próprias escolhas e posicionamento perante os mesmos.

Na produção fotográfica inicial pode-se constatar que a maioria dos estudantes possui uma atitude automatizada na escolha dos assuntos com ações de observação superficial e tendência para o registro do óbvio. Poucos estudantes realizaram uma exploração visual mais atenta do ambiente e experimentações antes da realização das fotografias. Durante a realização dos autorretratos, as crianças repetiram a postura comumente utilizada para a produção de *selfies*, direcionando a lente da câmera para o rosto e registrando uma expressão sorridente e centralizada. As meninas de modo geral, demonstraram uma maior preocupação com a representação de si e procuraram construir uma imagem referenciada em padrões de beleza e posicionamentos disseminados na cultura visual como adequados para a imagem feminina.

Nas análises realizadas pelos estudantes sobre as imagens produzidas, suas falas ficaram restritas a comentários sobre gosto pessoal, característica essa, destacada por Hernández (2000) com base em Parsons, como correspondente ao estágio de apreciação estética denominado favoritismo. Percebeu-se nesse momento o receio pela exposição diante dos colegas e a tentativa de adequar às falas a supostas respostas corretas.

As aulas realizadas no jardim da escola foram muito apreciadas pelos estudantes, e se percebeu que com as atividades sobre enquadramento e sobre as polaróides (in)visíveis do artista Tom Lisboa, os alunos ficaram mais a vontade para experimentar olhares diferenciados na observação do ambiente. A ausência da câmera proporcionou mais liberdade e desprendimento aos estudantes na escolha de enquadramentos. Constatou-se com essas atividades que, devido ao fato de a fixação da imagem com a câmera fotográfica estar atrelada ao posterior julgamento, os estudantes tentavam se adequar à produção de imagens consideradas por eles bonitas.

No segundo momento de produção fotográfica, vários estudantes exploraram de modo mais atento o ambiente antes de realizar o registro fotográfico. Enquadramentos e pontos de vista diferenciados puderam ser observados na produção dos mesmos. Durante essa atividade os estudantes permitiram-se brincar e experimentar, imprimindo desse modo características mais próprias e singulares às imagens. Algumas meninas, ainda demonstraram preocupação com a representação adequada de si nos retratos e autorretratos, como se estivessem produzindo books fotográficos. Essa postura reforçou a percepção sobre a influência da cultura visual na construção das identidades dos estudantes.

Nas análises das imagens do segundo momento de produção fotográfica, constatou-se que os estudantes permaneceram no estágio do favoritismo, onde predominaram os comentários referentes à relação de empatia e similaridade com o real. No entanto, cabe ressaltar que a observação e análise suscitaram mais suposições e questionamentos, demonstrando uma evolução na tentativa de compreensão do posicionamento do fotógrafo e da relação estabelecida com a própria subjetividade.

No questionário final, pode-se constatar que mesmo com as atividades realizadas na intervenção pedagógica, as crianças continuaram expressando o entendimento da fotografia como um meio de guardar lembranças. Assim,

considera-se que seria necessário ampliar as reflexões e vivências a cerca do caráter expressivo da linguagem fotográfica, bem como realizar a exploração de outros contextos onde a fotografia é utilizada. Compreende-se que a percepção do estudante sobre a função da fotografia se dá pelo fato de a experiência do mesmo estar geralmente atrelada ao contexto familiar. Constatou-se a necessidade de ampliar os espaços de utilização e reflexão sobre essa linguagem no ambiente escolar, para que o aluno seja capaz de identificar e perceber de maneira crítica a presença das imagens em seu cotidiano e as funções a serviço das quais a fotografia pode ser utilizada.

Ao estabelecer uma relação entre os dados coletados nos diferentes momentos da intervenção pedagógica, pode-se dizer que a realização de análises fotográficas e a vivência do processo de produção fotográfica com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, contribuíram para a deslocalização do olhar nos seguintes aspectos:

- Os estudantes perceberam-se enquanto sujeitos no processo fotográfico e passaram a experimentar enquadramentos e posicionamentos variados;
- A partir dessas experimentações as crianças compreenderam que existem diferentes possibilidades de se olhar para cada assunto;
- Com as análises das próprias fotografias as crianças constataram que a mesma imagem pode trazer diferentes significados e compreensões para as pessoas, dependendo da subjetividade das mesmas;

Cabe ressaltar, que as percepções desenvolvidas durante a realização da pesquisa, são importantes contribuições para o desenvolvimento da deslocalização do olhar. No entanto, compreende-se que esse processo é amplo e pode ser estendido para outros aspectos que não foram contemplados nesse momento. Uma necessidade que ficou evidenciada no questionário final, foi de reconhecimento da possibilidade de expressão pessoal através da fotografia, pois em sua maioria os estudantes citaram como função da mesma, apenas a preservação de lembranças.

Algumas dificuldades que ocorreram durante a pesquisa também evidenciaram a lacuna presente na valorização e desenvolvimento da educação do olhar na perspectiva do alfabetismo da cultura visual. As atividades com esse enfoque normalmente são percebidas na escola como obrigação do professor de arte e compreendidas como um conteúdo a mais, que pode atrapalhar o desenvolvimento das disciplinas essenciais como português e matemática. No

entanto, a presença de imagens nas mais variadas mídias, suscita também o trabalho em outras áreas do conhecimento, podendo inclusive propiciar um entendimento mais significativo em relação a seus diferentes usos e características.

Espera-se com essa pesquisa, propiciar elementos de suporte e análise para professores e pesquisadores, que possibilitem o desenvolvimento de enfoques educacionais voltados para a deslocalização do olhar, de modo a contribuir na constituição de sujeitos críticos e atuantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos e mais**. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Arte médio, un ensayo sobre los usos sociales de La fotografia**. Barcelona: Gustavo Gilli, 2003.

BRANDÃO, M. A. de O. **Cultura Visual e a Formação do Olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar**. Doutorado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC SP. São Paulo. 2015.

CARDOSO, Sergio. O olhar do viajante. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.347-360.

COELHO DOS SANTOS, Francisco. **AS FACES DA SELFIE: Revelações da fotografia social**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 31, núm. 92, 2016, pp. 1-16

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Vol.3. Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2006.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Vol.I. Curitiba: SME, 2016a.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Vol. II. Curitiba: SME, 2016b.

CRUZ, Imiramis Fernandes da.; SOUZA, Paulo Emílio Douglas de. **A arte entre a verdade e a representação: uma breve análise do discurso fotográfico**. Belo Horizonte: O lutador, 2006.

DAMIANI, Magna Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. Anais.Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3. p. 002882.

DAMIANI, Magda Floriana. et al. **Discutindo Pesquisas do Tipo Intervenção Pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>> Acesso em mai. 2018.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAGUNDES, Edimara Alves. **Leitura de Imagem no Ensino da Arte: A Fala e a Prática dos/as Professores/as da Educação Básica**. 247 f, Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba, 2012.

FERREIRA, Anelise Barra. **Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Relume Dumará, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Fontcuberta, Joan. **A câmera de pandora. A fotografi@ depois da fotografia**. Tradução de: BRUM, M. A., ed, São Paulo: Editora G. Gilli, 2012. Título original: La cámara de Pandora.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio. A fotografia como possibilidade poética. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio. **Eu retrato Tu retratas: Conjugações entre Fotografia, Educação e Arte**. RJ: Wak Editora, 2013, p. 13-24.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? **Educación & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 30, n.2 (jul/dez 2005) p. 9-34.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007

HERNÁNDEZ, Fernando. Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação na Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 101-127.

LIMA, Diana Aparecida de. **Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para a educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná– Curitiba, 2015.

LISBOA, Tom. **Polaróides (In)visíveis**. Disponível em: https://www.sintomnizado.com.br/polaroides_cidades. Acesso em 25 maio 2019.

LOCALIZADO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/localizado/>. Acesso em: 06 dez. 2018.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Raimundo. **Porque e como falamos da cultura visual? VISUALIDADES**. 40 REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM CULTURA VISUAL - FAV I UFG, v. 4, n. 1 e 2. 2006.

MARTINS, Raimundo. **Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa**. VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB. V. 8, no 1, janeiro/junhode 2009.

MARTINS, Raimundo. **Imagem, identidade e escola**– in revista Salto para o futuro, Cultura Visual e Escola. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011, p. 15 - 21.
MARTINS, Raimundo. **Porque e como falamos da cultura visual?** - DOI 10.5216/vis.v4i1ei2.17999. Visualidades, v. 4, n. 1 e 2, 16 abr. 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Culturas da infância e da imagem: aconteceu um fato grave, um incidente global. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

MAYA, Eduardo Ewald. **Nos passos da história: o surgimento da fotografia na civilização da imagem**. Discursos fotográficos, Londrina, v.4, n.5, p.103-129, jul./dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 9. n. 3, p. 239-262, 1993.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

NETO. Otávio Cruz. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NUNES, Luciana Borre. A Cultura Visual nas tramas escolares: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

PEDROSO, Daniela Gomes de Mattos. **Saberes Privilegiados e Saberes Excluídos: Análise da Seleção Cultural Realizada pelos Professores na Disciplina de Arte do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 189 f, Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba, 2012.

PENHA, Graciella Novaes da. **Um click na escola: imagens, produções fotográficas e influência na formação leitora e cultural dos sujeitos aprendentes nas itinerâncias do “EPA”**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação. Feira de Santana, 2017.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2011, p.7-17

ROUILLÉ, André. **Fotografia: entre documento e arte contemporânea**. SP: Ed Senac, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SALKELD, Richard. **Como ler uma fotografia**. São Paulo: Gustavo Gilli, 2014.

SÁNCHEZ MORENO, Jesús Ángel. **Cautivos em la sociedad Del espectáculo: una aproximación a la didáctica crítica de la mirada**. Con-ciencia social, Sevilla, Españã, v11, p. 15-33, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, p. 451-472, maio/ago, 2006

SECCATTO, A. G. & NUNES, F. Gasparotti. **A educação pelas imagens: diálogos sobre as potencialidades da linguagem fotográfica**. Espaço Plural. Ano XVI. Nº 32. 1º Semestre 2015. p. 68 – 99.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOULAGES, Fraçois. **Estética da fotografia: Perda e permanência**. Tradução Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TOURINHO, Irene. **As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?** p. 9-14. Ano XXI Boletim 09, Salto para o Futuro, agosto, 2011.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

WILSON, Brent & WILSON, Marjorie. Uma visão iconoplasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. (2005) **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p.63-80, maio/ago. 2005.

ZVINGILA, Edward. Fotografia nos estudos do meio. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio. **Eu retrato Tu retratas: Conjugações entre Fotografia, Educação e Arte**. RJ: Wak Editora, 2013, p. 129-143.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome do(a) estudante: _____

Idade: _____ Data: _____ / _____ / _____

1. No ambiente familiar é costume a realização de fotografias? Descreva em que momentos costumam fazer fotos, se você achar necessário.

() sim () não () somente em momentos especiais

2. Seus familiares ou você tem o costume de compartilhar fotos nas redes sociais?

() sim () não

Caso tenha respondido sim, explique qual o motivo de compartilhar essas imagens.

3. Quem são as pessoas na sua família que normalmente fazem as fotos?

4. Você já fez alguma fotografia?

()sim ()não

Se sua resposta for sim, escreva se você gosta de fotografar ou não, e explique.

5. Quais os temas que você mais gosta de fotografar?

6. Para que serve uma fotografia?

7. O que você considera uma fotografia bonita?

8. O que é necessário para se fazer uma foto?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO FINAL

Nome do estudante: _____

Idade _____ Data: ____/____/____

1. O que é fotografia para você?

2. Para que serve uma fotografia?

3. O que você considera uma fotografia bonita?

4. O que é necessário para fazer uma foto?

5. O que você aprendeu participando do projeto?

APÊNDICE 3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º Encontro – duração 90 minutos - Aplicação: Pesquisadora - Arte

OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS UTILIZADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar com os estudantes o tema a ser abordado; - Verificar os conhecimentos prévios e as concepções sobre fotografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de questionário que aborda questões sobre a fotografia no cotidiano do aluno; - Aula expositiva dialogada sobre os conhecimentos prévios dos estudantes e sobre a presença da fotografia no cotidiano das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel sulfite, com o questionário impresso; - Lápis para preenchimento do questionário; - Lousa, giz. 	<ul style="list-style-type: none"> - O estudante expressa oralmente suas idéias; - Identifica a linguagem fotográfica como meio de comunicação no seu cotidiano.

2º Encontro – duração 90 minutos - Aplicação: Pesquisadora - Arte

OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS UTILIZADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar registros fotográficos de ambientes da escola e pessoas. - Produzir imagens de acordo com seu posicionamento criativo; - Explorar o ambiente e expressar por meio da fotografia as significações individuais do contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos receberão orientações sobre o funcionamento da câmera fotográfica, e em duplas realizarão registros fotográficos fora da sala de aula, contemplando os temas propostos pela pesquisadora: autorretrato, retrato, além de outros temas de interesse dos estudantes. - As duplas sairão aos poucos da sala sendo acompanhadas pela pesquisadora, enquanto os demais estudantes permanecerão em sala com a professora de arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa, para eventuais anotações que se fizerem necessárias. - Câmeras fotográficas; - Caderno para anotações 	<ul style="list-style-type: none"> - O estudante seleciona motivos de modo atento; - Identifica a linguagem fotográfica como meio de comunicação e expressão no seu cotidiano.

3º Encontro – duração 90 minutos - Aplicação: Pesquisadora - Arte

OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS UTILIZADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as imagens de modo comparativo e identificar registros e posicionamentos que se repetem; - Identificar nos registros enquadramentos e posicionamentos diferenciados; 	<ul style="list-style-type: none"> - As imagens realizadas serão projetadas em data-show sem a identificação de seus autores. Os estudantes farão relatos orais sobre o que vêem e observarão quais imagens e posicionamentos estão parecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa, para eventuais anotações que se fizerem necessárias. - Data-show para exposição e análise de imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - O estudante expressa sua opinião e analisa os elementos compositivos e expressivos das imagens. contextos históricos.

4º Encontro – duração 90 minutos - Aplicação: Pesquisadora - Arte

OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS UTILIZADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a fotografia como uma linguagem artística; - Reconhecer o olhar e as escolhas do fotógrafo como essenciais no registro de imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva e dialogada sobre: breve história da fotografia; importância da luz na fotografia; fotografia como expressão artística; transmissão de mensagens e manipulação de imagens. - Análise de fotos de alguns artistas, entre eles: João Roberto Ripper, Sebastião Salgado e Rosa Gauditano. - Atividade externa, onde os estudantes irão explorar os ambientes da escola procurando realizar enquadramentos, com a utilização de uma moldura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa, para eventuais anotações que se fizerem necessárias. - Pranchas com fotografias em tamanho A3. - moldura confeccionada com papel cartão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diferentes técnicas no uso da linguagem fotográfica; - Reconhece a fotografia como uma linguagem contemporânea, fruto de expressões humanas.

5º Encontro – duração 90 minutos - Aplicação: Pesquisadora – Arte

OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS UTILIZADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a fotografia como uma linguagem artística; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva e dialogada sobre a intervenção urbana “Polaróides Invisíveis” do artista Tom Lisboa. - Pesquisa com utilização de netbooks sobre as câmeras polaróides e sobre o artista Tom Lisboa. - Observação de textos e sugestões de enquadramentos realizados pelo artista na cidade de Curitiba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa, para eventuais anotações que se fizerem necessárias. - Data-show para projeção de imagens. - Netbooks 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica o olhar atento e a expressão criativa do artista na produção de imagens; - Reconhecer a intervenção urbana como uma expressão artística.

6º Encontro – duração 90 minutos - Aplicação: Pesquisadora – Arte

OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS UTILIZADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer-se como sujeito criador no processo de produção fotográfica; - Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos receberão orientações sobre o funcionamento da câmera fotográfica, e em duplas realizarão registros fotográficos fora da sala de aula, contemplando dois temas propostos pela pesquisadora: retrato e autorretrato. - Os estudantes serão orientados a utilizar na produção das imagens, as reflexões realizadas durante as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa, para eventuais anotações que se fizerem necessárias. - Câmeras fotográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Posiciona-se de modo atento e reflexivo no ambiente escolar, utilizando a fotografia para expor seus posicionamentos.

7º Encontro – duração 90 minutos - Aplicação: Pesquisadora – Arte

OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS UTILIZADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar análises de imagens com critérios de avaliação técnicas e expressivas, superando opiniões baseadas em gosto pessoal; - Reconhecer-se como sujeito criador passível de superações individuais em relação a ampliação de possibilidades de expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção das imagens realizadas pelos estudantes, e análise das mesmas de modo comparativo, verificando se houve diferenças e avanços na produção entre os registros realizados no início do projeto e os últimos. -Aplicação de um questionário com perguntas relativas à participação no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa, para eventuais anotações que se fizerem necessárias. - Data-show. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa criticamente sua expressão individual em comparação com os trabalhos dos colegas, avaliando de forma respeitosa as possíveis possibilidades de melhorias.

APÊNDICE 4 – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) por nós, Professor Dr. Rossano Silva e Cristiane Martins aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado: PRODUÇÕES FOTOGRÁFICAS INFANTIS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DESLOCALIZAÇÃO DO OLHAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE CURITIBA. Esse estudo consiste na realização de aulas diferenciadas, com a utilização de uma tecnologia que os estudantes gostam muito, que é a fotografia. O estudo é importante para observarmos se essas aulas diferenciadas irão contribuir para a construção de posicionamentos críticos dos estudantes na leitura de imagens e na produção de fotografias.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições das aulas com produções fotográficas para que os estudantes sejam mais críticos e atentos em relação às imagens que observam no cotidiano. Esse estudo será realizado durante as aulas de arte, na escola, envolvendo diferentes formas de ensinar, como: aula expositiva (com explicações do professor), observação de fotografias de alguns artistas; produção de fotografias pelos alunos na escola; análise das fotografias feitas na escola; preenchimento de questionário sobre fotografias e exposição dos trabalhos realizados no ambiente escolar.

b) Sua participação na pesquisa será a de consentir que o estudante pelo qual o senhor(a) é responsável/seu filho, possa frequentar essas aulas. Para tanto, caso o(a) senhor(a) concorde com essa participação, deverá assinar este termo.

c) É possível que a criança sinta algum desconforto como: inibição, timidez ou constrangimento em participar de alguma atividade proposta pela pesquisadora. Nesse caso, o estudante/seu filho receberá todas as orientações e auxílios que se fizerem necessários para efetuar as propostas. Também poderá interromper a atividade, voltando a ela mais tarde, ou até mesmo desistindo, sem nenhum prejuízo.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: tropeços ou quedas enquanto os alunos andam pela escola durante as atividades. Esses riscos serão minimizados pela verificação da segurança antecipada dos locais externos à sala de aula onde o estudante realizará as fotografias. O estudante será prontamente atendido pela pesquisadora e pelos funcionários da escola em caso de algum incidente.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliação da capacidade de leitura e produção de imagens; melhoria de expressão na sala de aula; desenvolvimento da criatividade e posicionamento crítico. No entanto, o estudante/ seu filho nem sempre será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa.

f) A pesquisadora Cristiane Martins, professora da Escola Municipal Ricardo Krieger, estudante de Mestrado em Educação, pode ser contatada pelo e-mail cmcristie@yahoo.com.br, ou na Escola Municipal Professor Ricardo Krieger, rua Maria Geronasso do Rosário, 346. Bairro: Boa Vista - CEP: 82560-540 - Telefone: (41)3256-3700, de segunda a sexta-feira das 13:30h às 17:30h. O Dr. Rossano Silva, professor da UFPR, e-mail: rossano.silva@ufpr.br, responsável por este

Rubrica do responsável legal _____

Rubrica do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Rubrica do Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 262/0449
na data de 25/04/2018 gth

estudo poderá ser contatado no Setor de Ciências Exatas da UFPR, Departamento de Expressão Gráfica, 4º andar, sala 408 do Prédio de Ciências Exatas, Centro Politécnico - Rua Avenida Coronel Francisco Heráclito Dos Santos, 100 - Jardim das Américas, CEP 81531-980, telefone 41-33613039, de segunda a sexta-feira das 09h30min às 11h30min, para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) Seu consentimento para a realização deste estudo é voluntário e se o senhor(a) não quiser mais que o estudante/seu filho faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado e o termo de assentimento livre e esclarecido.

h) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas somente pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade do participante seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. As aulas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e com a participação do estudante/seu filho no estudo o senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro.

j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do participante (criança), e sim um código.

k) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo que o estudante sob minha responsabilidade/meu filho possa participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que o estudante é livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar sua decisão. Eu entendi o que será feito durante a pesquisa e fui informado que o estudante/meu filho será atendido sem custos para mim.

Curitiba, _____ de _____ de _____

(Assinatura do responsável legal)
RG: _____

(Assinatura do Professor Colaborador)
RG: _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2620449
na data de 25/04/2018 gdh